

Anais

Letraria®



WCOAIL

V CONGRESSO INTERNACIONAL DE LETRAS

A carnavalização na língua e na literatura:
diversidade, variação e linguagem

Luís Henrique Serra
Wendel Santos
Paulo da Silva Lima
Rubenil da Silva Oliveira
Cristiane Navarrete Tolomei
Lucélia Almeida
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva
Valnecy Oliveira Correa Santos
(Organizadores)

ANALIS DO V CONGRESSO INTERNACIONAL DE LETRAS

Letraria
2022

Luís Henrique Serra
Wendel Santos
Paulo da Silva Lima
Rubenil da Silva Oliveira
Cristiane Navarrete Tolomei
Lucélia Almeida
Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva
Valnecy Oliveira Correa Santos
(Organizadores)

ANAIIS DO V CONGRESSO INTERNACIONAL DE LETRAS

A CARNAVALIZAÇÃO NA LÍNGUA E NA LITERATURA: DIVERSIDADE, VARIAÇÃO E LINGUAGEM

17 A 19 DE AGOSTO DE 2022
EVENTO *ON-LINE*

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Congresso Internacional de Letras (5.: 2022: Bacabal, MA – *on-line*) Anais do V Congresso Internacional de Letras [livro eletrônico] / Congresso Internacional de Letras (5.: 2022: Bacabal, MA – *on-line*). – 1. ed. – Bacabal, MA: Letraria, 2022.
PDF.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-011-3

1. Carnaval – Aspectos sociais 2. Comunicação oral
3. Diversidade cultural 4. Literatura 5. Línguas e linguagem

I. Título.

22-130763

CDD-306.446

Índices para catálogo sistemático:

1. Diversidade cultural : Sociologia 306.446

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

EXPEDIENTE

Autor corporativo

Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Centro de Ciências, Educação e Linguagens – CCEL
Coordenação de Letras
Avenida João Alberto de Sousa, s/n
Bambu – Bacabal – Maranhão
CEP 65700-000

Equipe editorial

- Prof^o. Dr^o. Luís Henrique Serra (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. Wendel Silva dos Santos (UFMA)

Comissão organizadora

- Prof^o. Dr^o. Paulo da Silva Lima (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. Rubenil da Silva Oliveira (UEMA)
- Prof^a. Dr^a. Cristiane Navarrete Tolomei (UFMA)
- Prof^a. Dr^a. Lucélia Almeida (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. Luís Henrique Serra (UFMA)
- Prof^a. Dr^a. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva (UFMA)
- Prof^a. Dr^a. Valnecy Oliveira Correa Santos (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. Wendel Silva dos Santos (UFMA)

Comissão científica

- Prof^o. Dr^o. Wellington Santos da Silva (UFRJ)
- Prof^o. Dr^o. Thomas Massao Fairchild (UFPA)
- Prof^o. Dr^o. Wheriston Silva Neris (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. André Carneiro Ramos (Unimontes)
- Prof^o. Dr^o. David Langa (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)
- Prof^o. Dr^o. Cacio José Ferreira (UFAM)
- Prof^a. Dr^a. Glória da Ressurreição Abreu França (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. Cacio José Ferreira (UFAM)
- Prof^o. Dr^o. Dilson César Devides (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. Fábio Bonfim (UFMG)

- Prof^o. Dr^o. Norival Bottos Júnior (UFAM)
- Prof^o. Dr^o. Fábio José Santos de Oliveira (UFMA/UFS)
- Prof^o. Dr^o. Fábio Marques de Souza (UEPB)
- Prof^o. Dr^o. Franco Baptista Sandanello (AFA/AFA)
- Prof^a. Dr^a. Georgiana Márcia de Oliveira Santos (UFMA)
- Prof^o. Dr^o. José Antônio Vieira (UEMA)
- Prof^o. Dr^o. Luciano da Silva Façanha (UFMA)
- Prof^a. Dr^a. Marinete Luzia Francisca de Souza (UFMT/CUA)
- Prof^a. Dr^a. Ana Jovanovic Kuzmanovic (Universidade de Belgrado)
- Prof^a. Dr^a. Luis Henrique Serra (UFMA)
- Prof^a. Dr^a. Monica Fontenelle Carneiro (UFMA)
- Prof^a. Dr^a. Theciana Silva Silveira (UFMA)
- Prof^a. Dr^a. Naiara Sales Araujo Santos (UFMA)

Colaboradores técnicos

- Washington da Conceição da Silva Júnior (UFMA)
- Radiley Oliveira (UFMA)
- Thiago Henrique Albuquerque de Souza (UFMA)

Apoio



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
A BÍBLIA ÀS AVESSAS: A COSMOVISÃO CARNAVALESCA NO AUDIOLIVRO <i>ÊXODO, NOS BASTIDORES DA BÍBLIA</i> Luana Ribeiro de Lima	19
A BRANQUITUDE NO ROMANCE <i>SEXO</i> DE ANDRÉ SANT'ANNA Jhonatan Thiago Beniquio Perotto	31
A CARNAVALIZAÇÃO EM <i>A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA</i> : ANÁLISE SOBRE OS DISCURSOS DA NARRATIVA E REFLEXÕES SOBRE AS MORTES Cintya de Abreu Vieira, Thauana Mara de Carvalho Silva e Juliana Franco Alves-Garbim	40
A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM LISA C. FREMONT PARA <i>JANELA INDISCRETA</i> (1954): UM ESTUDO DA PERSONAGEM NO PROCESSO ADAPTATIVO Estela Carielli de Castro	55
A CONSTRUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO COM BASE EM QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DO CONTO <i>TROPICÁLIA</i> João Elias da Cruz Neto	70
A DISLEXIA E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Kauany Staudt Gonçalves, Darlan Otero Gomes e Jeize de Fátima Batista	82
A DOUTRINAÇÃO NO CONTEXTO DE COMUNIDADES TRADICIONAIS NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS Edson Araujo de Oliveira Filho e José Antônio Vieira	95
A ESCRIVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO SOB A PERSPECTIVA DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA Marcelo de Jesus de Oliveira	108
A FRASE-IMAGEM E A IMAGEM SEM FRASE NAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO Leonardo Augusto de Jesus	118
A FUNCIONALIDADE DO SINALÁRIO DA LIBRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA Manuela Maria Cyrino Viana e Ruan Pires Azevedo	133
A HISTÓRIA ALTERNATIVA ENQUANTO VARIANTE DO ROMANCE HISTÓRICO Cílio Lindemberg de Araújo de Santos	147
A IDENTIDADE E O PROTAGONISMO DA QUEBRADEIRA DE COCO BABAÇU EM TEXTOS ACADÊMICOS Cleyse Guimarães Siebra e José Antônio Vieira	161
A IMPORTÂNCIA DA TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA E A INTERFACE COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS AULAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO Leonete Cunha Fernandes	171

A INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UMA PESQUISA EM TURMAS DE 5º E 9º ANO EM CODÓ E TIMBIRAS Denílson Medeiros Dos Santos e Luís Henrique Serra	181
A LINGUAGEM SERTANEJA EM TEXTOS DE PATATIVA DO ASSARÉ COMO MANIFESTAÇÃO DE UMA IDENTIDADE LINGUÍSTICA E SOCIAL Raimundo José Ferreira Neto	193
A POESIA SLAM COMO RECURSO LITERÁRIO E INTERCULTURAL DE VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA Maria Alcione dos Santos e Rafaela Martins da Silva	207
A PRESENÇA DE LITERATURA CARIBENHA FRANCÓFONA NO BRASIL Sarah Fernandes	222
A PROBLEMÁTICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA EM <i>MELANCTHA</i> (1909), DE GERTRUDE STEIN Yasmine Louro	232
A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES METODOLÓGICAS Ana Cecilia Teixeira Gonçalves e Cláudia Espíndola	246
A RELAÇÃO LITERÁRIO-HISTÓRICA NA CONSTITUIÇÃO DE <i>OS DESVALIDOS</i> Milena dos Santos da Silva	255
A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO CONTO “EM BUSCA DE EUGÊNIA” DA AUTORA NÉLIDA PIÑON Eliene Cristina Caixeta	269
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MARANHÃO Jardiele da Silva de Sousa, Jéssica Sthefany de Almada Fortes e Luís Henrique Serra	278
A VIOLA FEZ CANTORIA – A PRODUÇÃO DE LITERATURA ORAL MUMBUQUENSE NA CANÇÃO “VIOLINHA DE VEREDA” Sara Gabriela Silva Vieira	288
ANÁLISE DA NOVELA <i>OS VELHOS MARINHEIROS, OU O CAPITÃO DE LONGO CURSO</i> , DE JORGE AMADO Maria Vitória Martins Souza	302
ANÁLISE DISCURSIVA DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NÃO PADRÃO EM BACABAL-MA João Vitor Cunha Lopes	314
ANÁLISE LINGUÍSTICA EM FOCO: OS ADVÉRBIOS TERMINADOS EM -MENTE NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO RESENHA Adriene Ferreira de Mello	325
APRENDER PARA ENSINAR: O LETRAMENTO DIGITAL (AUDIOVISUAL) DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM FORMAÇÃO Alyssandra Viana Fonseca e Letícia dos Santos Carvalho	341

ARTICULAÇÃO ENTRE A LÍNGUA INDÍGENA CANELA E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O POVO CANELA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS Solange Maria Pereira da Silva	351
AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS MONOGRÁFICOS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO Daniel Pereira da Silva e José Antônio Vieira	366
AS IDEIAS E ESTUDOS SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO AO LONGO DO TEMPO: UMA PERSPECTIVA PELA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS André Felipe Ribeiro e Monica Fontenelle Carneiro	377
AS MÁSCARAS DA CULTURA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRÍTICA DE NIETZSCHE AO ANTROPOCENTRISMO DA LINGUAGEM HUMANA Luciano Brandão Marques	392
AS PROSÓDIAS DA PALAVRA “USUÁRIO” SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DE <i>CORPUS</i> Zeli Miranda Gutierrez Gonzalez e Maisa dos Santos Souza	401
AS TDIC EM PERÍODO PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS Fábia Vaniz de Oliveira Haas	409
CARNAVALIZAÇÃO À MESA: O RISO ORIUNDO DO COMER E DO BEBER EM OS MAIAS, DE EÇA DE QUEIROZ Patrícia Elaine Lima Barros	420
CARNAVALIZAÇÃO DA LÍNGUA E PROTESTO FESTIVO NA PARADA DO ORGULHO LGBT DE SÃO PAULO Rafael da Silva Marques Ferreira	434
CIBERESPAÇO COMO TEMPLO, ESTANTE COMO SANTUÁRIO: DIGRESSÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE BOOKSHELF TOUR NO YOUTUBE E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES Jennifer da Silva Gramiani Celeste	445
COMO LER OS AFORISMOS HOJE? UMA ANÁLISE DA AFORIZAÇÃO NO DISCURSO DA MÍDIA SOBRE LIBERDADE E DOCTRINAÇÃO NA EDUCAÇÃO Windson da Silva Santos	454
CONSIDERAÇÕES ENUNCIATIVAS ACERCA DO PROCESSO TRADUTÓRIO/ INTERPRETATÓRIO Silvana Alves Cardoso	470
CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM BASEADOS EM GÊNEROS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA Antônia Luziane Silva de Castro e José Ribamar Moura	485
CUANDO EL FUSTÁN SE LE PEGA AL CUERPO, SE VUELVE TRANSPARENTE: O CORPO E A SEDUÇÃO EM VARGAS LLOSA Fábio Júnior Vieira da Silva	501

CULTURA INFANTIL NO CONTEXTO DO CIBERESPAÇO: RESSIGNIFICAÇÃO MIDIÁTICA NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS Cálita Fernanda de Paula Martins e Dílson César Devides	511
DAS TEORIAS ESTUDADAS À PRÁTICA ANALISADA: OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LITERATURA NA ESCOLA Joana Gabriela Alves de França e Poliana Soares da Silva	525
DE ALUNOS A LEITORES: O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DA LEITURA Poliana Soares da Silva e Joana Gabriela Alves de França	536
DE PRINCESA DOS CONTOS DE FADAS À PROTAGONISTA DE UMA NARRATIVA DISTÓPICA: O CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE EM <i>CINDERELLA IS DEAD</i> Dameres Suelen Ferreira do Nascimento	549
DEBATE SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA NOS CONTOS JUDAICOS DE BERNARDO KUCINSKI Fernanda Amélia Leal Borges Duarte	562
(DES)MASCARAMENTO COMO PROCESSO DE (DES)CARNAVALIZAÇÃO NO CONTO “TERÇA-FEIRA GORDA” DE CAIO FERNANDO ABREU Natã Yanez de Oliveira Rodrigues de Melo	573
DESAPRENDER E DESPENSAR PARA, ENFIM, RE-APRENDER-COM SILVIANO SANTIAGO: UMA PERSPECTIVA DESCOLONIAL Pedro Henrique Alves de Medeiros e Edgar César Nolasco	585
DIÁLOGOS DE UM “EU” PARA O MUNDO – A CONSTITUIÇÃO DO “PROJETO DE DIZER” DE ADELAIDE CARRARO NO ROMANCE DE TRAÇOS AUTOBIOGRÁFICOS <i>EU MATARIA O PRESIDENTE</i> (1966) Matheus Silva de Souza	599
DISCURSO, COGNIÇÃO E RELAÇÕES DE PODER: CONVERGÊNCIAS ENTRE A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E A LINGUÍSTICA COGNITIVA Alexandra Soares dos Santos	615
EL SUEÑO DEL PONGO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DA LITERATURA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMA Alessandra Ferro Salazar Caro	626
ELEMENTAR (2012 – 2019): UMA HISTÓRIA SOBRE SHERLOCK HOLMES Raquel Silva Dantas e Marcelo de Jesus de Oliveira	637
ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Marinaldo de Souza Silva e Vicente Aguiar Parreiras	648
ENTRE O PRAZER E O CORTE: EL REINO DE ESTE MUNDO, DE ALEJO CARPENTIER, AO TOQUE DA FENOMENOLOGIA Walter Pinto de Oliveira Neto e Márcia Manir Miguel Feitosa	663

ESTRUTURA COMPOSICIONAL E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA EM PROPOSIÇÕES NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS Cláudia Cynara Costa de Souza Pinheiro	675
ESTUDO DA VARIAÇÃO NO USO DE ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE NOMES PRÓPRIOS NA FALA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MUSSUCA Matheus de Araujo Azevedo e Silvana Silva de Farias Araújo	664
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ADVÉRBIO EM QUESTÃO Lucif Lemos do Nascimento e Joane Marieli Pereira Caetano	697
EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA: A VISÃO SOBRE SUJEITO MARGINALIZADO EM ENREDOS DE ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO Alexandro dos Reis e Luana Teixeira Porto	706
GÊNEROS DIGITAIS: O GÊNERO FANFIC COMO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA E INTERATIVA EM AMBIENTES VIRTUAIS Maria Oneida Almeida Lima	721
GRITOS ESCRITOS: UM <i>FANZINE</i> E SEUS ECOS POÉTICOS Ian Victor Magalhães Costa	736
HUMANO EM AÇO ESCOVADO: A ESTÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA MODERNIDADE Marcos Aparecido Pereira e Eliane da Silva Deniz	745
“I’M SICK OF BEING INTERRUPTED”: UMA ANÁLISE DA SÉRIE TELEVISIVA <i>LOVECRAFT COUNTRY</i> (2020) À LUZ DA CRÍTICA AFRO-AMERICANA Maria Eduarda Marques Galeno	757
IMAGEM E DISCURSO POLÍTICO: UMA ANÁLISE DA DISCURSIVIDADE JORNALÍSTICA DA MATÉRIA “CARNAVAL DA POLARIZAÇÃO” DA REVISTA <i>ÉPOCA</i> Mayara Oliveira Feitosa e Fábio Tfouni	769
INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA E DISCURSIVA Kalinka Maria Leal Madeira e Maria de Fátima Barros	779
LEITURA E INTERCULTURALIDADE: FORMAÇÃO DE LEITORAS/ES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Ana Cláudia Batista da Silva, Elaine Conceição da Silva e Kelly Almeida de Oliveira	791
MANIFESTAÇÕES LINGÜÍSTICAS: DESVIO FONOLÓGICO OU DIVERSIDADE? Maria de Fátima dos Santos Barros e Larissa Nascimento de Oliveira	803
MEMÓRIA E LITERATURA: ANÁLISE DA ESCRAVIDÃO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM <i>ÚRSULA</i> , DE MARIA FIRMINA DOS REIS Josilene Dos Santos Sousa e Algemira de Mâcedo Mendes	815
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA COLABORATIVA ATRAVÉS DO GÊNERO WIKI Hellen Boton Gandin	828

“NA VERTIGEM DO DIA”: FERREIRA GULLAR – POÉTICA, LUGAR E IDENTIDADE Danielle Castro da Silva	838
O CONTO DE FADAS TRANSVENDO O MUNDO: CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E FANTASIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL Aline Milena Borges da Silva Dias	849
O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA A PARTIR DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA Ana Cecilia Teixeira Gonçalves e Dirlei Luciano Benatti	881
O DISCURSO DE INCITAÇÃO À AÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Suzana Maria Petrus Fonseca de Almeida, Ana Beatriz Belém Moura e Maria da Graça dos Santos Faria	871
O DISCURSO SOBRE “LINGUAGEM NEUTRA” EM UM GUIA DE LINGUAGEM INCLUSIVA BRASILEIRO Camilla Machado Cruz	884
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS-REFLEXIVOS Talia Cristiane Elias Brito e Sabrina de Paiva Bento Queiroz	895
O ESTRANHO EM <i>A COR QUE CAIU DO ESPAÇO</i> : A ADAPTAÇÃO DO HORROR CÓSMICO PARA O CINEMA Moisés Silva de Azevedo Filho, Bianca Vieira Souza Costa e Caroline Estevam de Carvalho Pessoa	903
O ESTRUTURALISMO DE PROPP NO CONTO “A MÁQUINA EXTRAVIADA” DE JOSÉ J. VEIGA Paulina da Silva Sena, Rebeca Campos Silva e Aldecina Costa Sousa	912
O GÊNERO COMENTÁRIO <i>ON-LINE</i> : PONTOS DE VISTA REFLETIDOS E REFRATADOS Maiara Amorim Pereira e Luís Henrique Serra	921
O GÊNERO COMENTÁRIO <i>ON-LINE</i> SOBRE NOTÍCIAS NO TWITTER: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Erinara Meneses Carvalho	935
O GÊNERO DOCUMENTÁRIO: PRÁTICAS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA Ismael Iladin e Valdeci Batista de Melo Oliveira	950
O HETERODISCURSO NA <i>FANFICTION</i> Jandara Assis de Oliveira Andrade	964
O LIVRO DIDÁTICO <i>SER PROTAGONISTA: A VOZ DA JUVENTUDE</i> E O SEU TRATAMENTO NO QUE CONCERNE À ORALIDADE Lilian Marques da Silva e Kelly de Castro Batista	977
O LUGAR DA FONÉTICA, FONOLOGIA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LD: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO APROVADOS PELO PNLD 2020 Larissa Nascimento de Oliveira e João Gabriel Dias Sousa	988

O LUGAR DE MEMÓRIA NO TEXTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DA OBRA <i>O SOM DO SILÊNCIO</i> DE CLÁUDIA COTES Gisele Ferreira Brito e Solange Santana Guimarães Moraes	1004
O LUTO COMO “MOVIMENTO” NO FILME <i>MÃES PARALELAS</i> DE PEDRO ALMODÓVAR: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DA PSICANÁLISE Sandra dos Santos Vitoriano	1016
O LUTO EM <i>MENINA NINA</i> DE ZIRALDO: UM OLHAR LITERÁRIO Fernanda Viana de Castro Albuquerque	1025
O MUNDO MODERNO E TECNOLÓGICO NOS CONTOS “NO ANNO 2000” e “OS EX-DEFUNTOS”, DE BERILO NEVES Cleane da Silva de Lima e Luzimar Silva de Lima	1037
O PLANO DE TEXTO DO GÊNERO SENTENÇA CONDENATÓRIA Isabel Romena Calixta Ferreira e Maria das Graças Soares Rodrigues	1049
O PROJETO GRÁFICO DE <i>EL MAL QUERER</i> (2018): TRADUÇÕES E INTERSEMIOSES DO ROMANCE <i>DA FLAMENCA</i> Iago Espindula de Carvalho e Kall Lyws Barroso Sales	1060
O PROTAGONISMO NEGRO: O INTERCRUZAMENTO DE CONCEPÇÕES RACIAIS EXPOSTAS NO ROMANCE <i>O AVESSO DA PELE</i> , DE JEFERSON TENÓRIO Arley Beatriz Lopes Vieira e Deyse Gabriely Machado Brito	1072
“O QUE É O LUTO, SE NÃO O AMOR QUE PERDURA?”: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO LUTO DE WANDA MAXIMOFF EM <i>WANDAVISION</i> (2021) Vitor Hugo Sousa Oliveira	1087
O RASTRO DISCURSIVO DAS FALAS EM CENAS: O QUE DIZ A PROPAGANDA SOBRE O NEGRO? Ana Lourdes Queiroz da Silva	1102
O TESTEMUNHO POSSÍVEL E A DITADURA: NOTAS DE LEITURA SOBRE <i>NO CORPO E NA ALMA</i> Janáina Buchweitz e Silva	1111
O TEXTO COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO E DA EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA Marineide Cavalcanti Arruda e Karl Heinz Efen	1121
O TRABALHO COM NARRATIVAS NA ESCOLA: POTENCIALIZAÇÃO DA RESILIÊNCIA A PARTIR DO CONTO “A MENINA DOS FÓSFOROS” Luciana Aparecida Bravim Macarini, Valdirene Aparecida Cotta e Valdeci Batista de Melo Oliveira	1136
O USO DE INSTRUMENTOS EVIDENCIADO EM UM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA: PRODUÇÃO ESCRITA Jucelaine Riquinha Gossler Siqueira e Siderlene Muniz-Oliveira	1149
OS FATORES HISTÓRICOS NAS AULAS DE LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CULTURA DO SUJEITO DA EJA Layane Ferreira Dules e Bruna Izabela Ribeiro Alves dos Santos	1159

OS JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA Cleria Lourdes Moreira Pereira e Heloísa Reis Curvelo	1172
OS MUNDOS DE HOJE: A DISTOPIA BRASILEIRA A PARTIR DA LITERATURA PARA JOVENS Raquel de Mello Soares	1184
PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E VISUALIDADE Fábio José Santos de Oliveira	1198
PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS: ANÁLISE DA VARIAÇÃO DA SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NAS VARIÁVEIS SOCIAIS EM CAXIAS-MA Cibelle Corrêa Beliche Alves e Rayane de Andrade Rodrigues	1206
PLATAFORMA DIGITAL INSTAGRAM: OS RECURSOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS Winney Aguiar Pimenta e Manuela Viana	1217
PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DO CONTO “PAUSA”, DE MOACYR SCLiar Patricia Ormastroni Iagallo e Thayse Letícia Ferreira	1227
PROJETO “CAMINHOS DA LITERATURA NA ESCOLA”: ESTUDOS INICIAIS Simone Cristina Mendonça	1239
PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE “INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA” PARA ALUNOS DA TRILHA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS DO NOVO ENSINO MÉDIO Anna Karla de Arruda Lira Albuquerque	1248
REFLEXOS DA OPRESSÃO DITATORIAL NAS MEMÓRIAS DA PERSONAGEM ANA CLARA EM <i>AS MENINAS</i> , DE LYGIA FAGUNDES TELLES Micharlane de Oliveira Dutra	1258
RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE LITERATURA, CINEMA E MEME: A CARNAVALIZAÇÃO EM <i>(O) AUTO DA COMPADECIDA</i> Maria Natália Coelho da Silva e João Batista Costa Gonçalves	1268
RELEITURAS DO <i>PEQUENO PRÍNCIPE</i> : UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA Jackeline Pereira Mendes e André Augusto Diniz Lira	1282
ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO Raimunda Nonata Alves Cidreira e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira	1295
SEMIÓTICA E SEUS ASPECTOS NOS TEXTOS <i>A HORA DA ESTRELA</i> E <i>A HORA DE MACABÉA</i> : UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO Antonio Cilírio da Silva Neto e Arielly Rangel Rodrigues	1307
SERIAM ESCOLHAS LINGUÍSTICAS?: O INGLÊS FALADO NO FILME <i>COMO ESTRELAS NA TERRA, TODA CRIANÇA É ESPECIAL</i> (2007) João Victor Pereira dos Santos	1316

SOBRE NÃO SER A PRINCESA PERFEITA DA DISNEY: A REPRESENTAÇÃO FEMININA DA PERSONAGEM MULAN (1998) À LUZ DOS ESTUDOS FEMINISTAS Bianca Ferreira de Araujo	1328
TRADIÇÃO LITERÁRIA E (RE)CRIAÇÃO POÉTICA EM <i>ÓPERA DO BANDOLEIRO</i> DE CARLOS CLARA GOMES Nilce Camila de Carvalho	1342
UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE O DISCURSO INTERSECCIONAL REFRATADO EM <i>PONCIÁ VICÊNCIO</i> , DE CONCEIÇÃO EVARISTO Silvana Alves dos Santos e Jozanes Assunção Nunes	1354
UM PASSEIO SOCIOLINGUÍSTICO POR EXPRESSÕES POPULARES BRASILEIRAS Márcia Maria Fonteles Vasconcelos e Raimundo José Ferreira Neto	1368
UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO CANGACEIRO LAMPIÃO EM CORDÉIS, DESENHOS E XILOGRAVURA Bruna Costa Pinto e Milena dos Santos da Silva	1381
UMA ANÁLISE DAS VOZES EM CRÔNICAS NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO Josiane da Rosa e Siderlene Muniz-Oliveira	1396
VARIAÇÃO E CONTATO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS AFRICANAS NOS FALARES MAZAGANENSES Elzeny Monteiro Baía Cardoso e Celeste Maria da Rocha Ribeiro	1407
VARIAÇÃO NO USO DOS CONECTORES SEQUENCIADORES TEMPORAIS <i>E E AÍ</i> EM GÊNEROS NARRATIVOS PRODUZIDOS POR PRÉ-ADOLESCENTES NATALENSES: UMA QUESTÃO ESTILÍSTICA Jéssica Campos	1421
VARIAÇÃO TERMINOLÓGICA NO TEXTO ORAL ESPECIALIZADO: UMA PESQUISA NO UNIVERSO DISCURSIVO DA CANA-DE-AÇÚCAR Luís Henrique Serra	1430
VOZES (IN) SUBMISSAS, CORPOS QUE LUTAM: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NA TRILOGIA <i>JOGOS VORAZES</i> Luanda Dantas Sampaio e Gil Derlan Silva Almeida	1441
VOZES AO VENTO: A REPRESENTAÇÃO DA POLIFONIA E CARNAVALIZAÇÃO NO ROMANCE <i>EL VIENTO QUE ARRASA</i> Amanda Dezan Barbosa e Ana Carolina Teixeira Pinto	1456

APRESENTAÇÃO

O carnaval propriamente dito [...] é uma forma sincrética de espetáculo de caráter ritual, muito complexa, variada que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversos matizes e variações dependendo da diferença de épocas, povos e festejos particulares. O carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, entre grandes e complexas ações de massa e gestos carnavalescos. (Mikhail Bakhtin. *Problemas da poética de Dostoiévski*)

O desenvolvimento e a popularização das tecnologias da comunicação levaram a uma democratização das opiniões. Opiniões variadas e com teores igualmente variados foram sendo reconhecidas e, com isso, grandes transformações foram operadas na sociedade. Essa democratização do dizer trouxe benefícios para a sociedade como um todo, mas também malefícios. Verdadeiras batalhas de opiniões podem ser encontradas tanto nos meios de comunicação em massa, quanto nas redes sociais, dando o caráter complexo às culturas. Não restam dúvidas de que discursos de intolerância e do negacionismo científico, tão em evidência na nossa sociedade, sobretudo porque resultam também dessa popularização do dizer, estão na ordem do dia. O jornalista Andrés Bruzzone, no seu livro *Ciberpopulismo: políticas e democracia no mundo digital*, comenta que esse é o mesmo quadro que se via no passado, em épocas de grandes guerras e mudanças na sociedade, com a novidade de que, nesta época, observa-se um apoio muito mais popular do que político em si. Muito desse apoio “popular” se dá por conta da popularização das redes sociais e da cibercultura. Por outro lado, um importante benefício vindo da popularização das culturas é a visibilidade de culturas não centrais e pouco ouvidas. Discursos não hegemônicos, democráticos e antifascistas têm conseguido visibilidade e oitiva, tanto na grande massa quanto nas redes sociais como um todo.

Desse modo, grupos de direitos humanos e de reconhecimento de culturas locais têm alcançado notoriedade pouco vista anteriormente e têm se apresentado de modo forte e combativo. Pensando nesse contexto de pluralidade discursiva da sociedade moderna, a quinta edição do Congresso Internacional de Letras (CONIL) traz como tema principal a ideia da carnavalização, cunhada e discutida pelo Círculo de Bakhtin e condensada, principalmente, no livro *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento, Problemas da poética de Dostoiévski*. Em época de grande complexidade social e embate, o conceito de carnavalização tem sido fortemente explorado pelas ciências de um modo geral. Captamos a ideia de que, na festa popular do carnaval, tudo se inverte e a ordem social é transformada. Não existem barreiras, divisões, identidades ou papéis sociais, todos são livres para exercer a principal função, que é carnavalizar. O propósito de tomar o conceito de Bakhtin é tornar o congresso como um espaço de visibilidade de discursos e culturas consideradas menos hegemônicas e

centrais. O Congresso, nesse sentido, busca apresentar um conjunto de produções acadêmicas e culturais (conferências, apresentações de comunicação oral, atividades culturais, publicações de anais e cadernos de resumos etc.) que estudem e deem a grupos sociais considerados minorizados ou violentados na sociedade. Como um grande carnaval, o V CONIL também conclama outros temas de pesquisas tanto na área de linguística quanto na de literatura para que possam apresentar ideias, resultados de pesquisas, discussões no grande campo das ciências humanas e sociais.

TEXTOS

A BÍBLIA ÀS AVESSAS: A COSMOVISÃO CARNAVALESCA NO AUDIOLIVRO *ÊXODO, NOS BASTIDORES DA BÍBLIA*

Luana Ribeiro de Lima¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise da cosmovisão carnavalesca presente no audiolivro *Êxodo, nos bastidores da Bíblia*, obra criada pelo cartunista brasileiro Carlos Ruas. Inicialmente produzida como uma *graphic novel* (isto é, no formato de quadrinhos), a obra foi traduzida posteriormente, em 2016, para uma versão no formato de audiolivro, produzida pela Tocalivros Studios. A obra de Ruas reconta a história bíblica da libertação do povo hebreu e de sua peregrinação pelo Egito em busca da terra prometida por Deus, narrativa encontrada no Antigo Testamento. Para alcançar os fins pretendidos, nosso referencial teórico fundamenta-se nos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2010, 2018) acerca da cultura popular na era medieval e renascentista. Além disso, embasamo-nos em uma perspectiva dialógica da linguagem, tal como foi compreendido por Volóchinov (2018, 2019) e pelo próprio Bakhtin. Recorremos, também, aos estudiosos contemporâneos das obras do Círculo de Bakhtin, como Brait (2016, 2017), Faraco (2009), Fiorin (2016), Ponzio (2008) e outros, os quais destacam a influência do carnaval medieval na literatura, influência essa que pode ser observada ainda nos dias de hoje, através de um conjunto de características e peculiaridades capazes de evidenciar os aspectos carnavalescos na literatura e em outras formas de arte. Neste trabalho, utilizando-nos dos pressupostos metodológicos da análise do discurso de viés bakhtiniana, a chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD), após realizarmos a escuta e a seleção dos enunciados a serem analisados, focalizamos as categorias carnavalescas especificadas por Bakhtin, dentre as quais percebemos, nos referidos enunciados, o destaque da categoria carnavalesca da profanação. Dessa forma, os resultados de nosso trabalho revelam o caráter carnavalesco da obra em análise, percebendo que Carlos Ruas coloca as personagens da narrativa bíblica do Êxodo em uma lógica diversa do habitual, virando a história “às avessas” ao dar às personagens bíblicas características distintas daquelas sustentadas pelo discurso religioso cristão, profanando, dessa maneira, a narrativa dos textos sagrados.

Palavras-chave: Carnavalização. Bakhtin. Narrativa bíblica.

¹ Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestra em Linguística Aplicada e doutoranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Professora da rede pública estadual do Ceará (SEDUC/CE).

Introdução

Apesar de ter sido escrita há milhares de anos, a narrativa bíblica continua presente na vida de muitas pessoas no Brasil e no restante do mundo. A Bíblia, isto é, o conjunto de livros composto por Antigo e Novo Testamento, figura com destaque entre os livros lidos pelos brasileiros, conforme os dados extraídos da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 pelo Instituto Pró-Livro². Essa realidade nos parece coerente, se pensarmos que, em nosso país, a religião predominante é a de base cristã, que se materializa principalmente através de indivíduos católicos e evangélicos³.

Tendo em vista essa realidade, é comum encontrarmos o discurso religioso cristão manifestando-se em diferentes espaços da vida social que não estão necessariamente vinculados ao campo do sagrado. Há obras de ficção literária, por exemplo, *O evangelho segundo Jesus Cristo*, de José Saramago; adaptações fílmicas, como *O auto da Compadecida*, da obra de Ariano Suassuna; desenhos animados, por exemplo, episódios do norte-americano *The Simpsons*; canais no YouTube, como o Porta dos Fundos, com seus vídeos especiais de Natal; entre outras manifestações que dialogam com o texto bíblico, trazendo novas significações à narrativa cristã.

Neste artigo, objetiva-se apresentar uma dessas manifestações que, ao parodiar a narrativa bíblica, coloca o leitor diante de uma nova perspectiva sobre a história da libertação do povo hebreu de sua escravidão no Egito, história essa que nos é apresentada originalmente nos primeiros livros do Antigo Testamento, aqueles que compõem o chamado Pentateuco⁴. Trata-se do audiolivro *Êxodo, nos bastidores da Bíblia* (doravante, EBB), obra criada pelo cartunista brasileiro Carlos Ruas e produzida pela Tocalivros Studios. O audiolivro de Carlos Ruas nos apresenta uma paródia que, conforme pretendemos demonstrar, está imersa em uma cosmovisão carnavalesca, responsável por colocar a narrativa bíblica, sagrada para muitos, às avessas.

Para realizar a análise do audiolivro de Ruas sob essa perspectiva, este artigo fundamenta-se nos estudos sobre carnavalização desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (2010, 2018), bem como nas obras de autores estudiosos do filósofo russo, como Faraco (2009), Brait (2016), Fiorin (2018), entre outros pesquisadores que refletiram/refletem sobre a carnavalização na literatura e em outras formas de arte. Além disso, este trabalho adota uma visão dialógica da linguagem, tal como se vê em Volóchinov (2018, 2019) e em Bakhtin, assim como em outros autores/obras que constituíram o que ficou conhecido por nós como Círculo de Bakhtin⁵.

² Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 21 set. 2022.

⁴ O Pentateuco diz respeito aos cinco primeiros livros da Bíblia: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio.

⁵ De acordo com Faraco (2009), o Círculo foi formado por estudiosos diversos, que se reuniram a partir do interesse pela filosofia e pela linguagem, entre os anos de 1919 e 1929, nas cidades de Nevel, Vitebsk e São Petersburgo. Entre esses intelectuais, estavam Mikhail M. Bakhtin, Valentin Volóchinov, Pavel N. Medvedev, entre outros.

Dito isso, esta análise se propõe, portanto, a adotar uma metodologia de base dialógica, embasada numa visão bakhtiniana sobre a linguagem, por meio da qual o audiolivro EBB, *corpus* deste trabalho, foi examinado, a partir da escuta e posterior seleção de enunciados verbais da obra que materializam suas características carnavalescas, em especial, seu aspecto profanador da narrativa cristã, o que foi evidenciado ao focalizarmos, na obra de Carlos Ruas, a presença da categoria carnavalesca da profanação.

A perspectiva dialógica da linguagem

As obras do Círculo de Bakhtin enxergam a linguagem em sua natureza dialógica sob diferentes perspectivas. Uma dessas perspectivas diz respeito à constituição dialógica como algo inerente à própria linguagem. Ao falar sobre esse aspecto, Bakhtin (2011) afirma que apenas Adão, o primeiro homem criado por Deus, produziu enunciados que não se relacionavam com outros proferidos anteriormente. Dessa maneira, ao contrário do Adão bíblico mencionado por Bakhtin (2011, p. 299), nossos enunciados fazem parte de “[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva”, pois eles estão sempre ligados a outros enunciados, conforme afirma o autor:

O enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente e só na relação com o seu autor (falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados [...] O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Desse modo, nenhum enunciado está livre das “ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300) provocadas por aqueles que o antecederam. A linguagem é, portanto, constitutivamente dialógica.

Outro aspecto importante a ser mencionado diz respeito à natureza social da linguagem. Acerca disso, Volóchinov (2019, p. 267), outro integrante do Círculo, observa que a língua/ linguagem está sempre a se movimentar no processo de comunicação entre os homens, pois “não é algo imóvel”, pelo contrário: o enunciado é “uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a própria vida social e a própria história”.

Dessa forma, Volóchinov destaca a necessidade de se considerar, para a compreensão de um dado enunciado, não apenas seu aspecto verbal, mas também aquilo que ele pode não expressar verbalmente, isto é, seu conteúdo extraverbal, fundamental para que seja estabelecida a comunicação em uma dada interação discursiva. Portanto, é preciso enxergar as

“condições do enunciado”, de modo a considerá-lo como um “todo semântico”, dotado sempre de uma orientação social, já que esse enunciado “[...] toma uma forma estável precisamente no processo de uma determinada interação discursiva gerada por um tipo de comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 269).

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2018, p. 207) define o discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva”. O autor procura estabelecer suas distinções entre a metalinguística⁶, ciência proposta por ele para o estudo das relações dialógicas, e a linguística, a qual, conforme Bakhtin, não é capaz de examinar as relações dialógicas, pois seu estudo limita-se ao plano da língua, abordando aspectos linguísticos que não incluem o caráter extralinguístico das relações dialógicas. Acerca das relações dialógicas, assim expõe o autor:

[...] são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. (BAKHTIN, 2018, p. 201).

O que o filósofo russo quer deixar claro, conforme explica Fiorin (2018), é a distinção que deve ser estabelecida ao se examinar a língua sob um ponto de vista meramente linguístico, no qual estamos diante de unidades da língua, e a adoção de uma perspectiva na qual estejam em evidência os enunciados, constituídos sempre dentro de relações dialógicas. Conforme vimos até aqui, o conceito de dialogismo, isto é, “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2018, p. 22), é basilar nas ideias do Círculo acerca do funcionamento da linguagem.

Segundo nos esclarece Fiorin (2018), as relações dialógicas podem manifestar-se de diferentes maneiras. A voz do outro, presente em um dado enunciado, pode aparecer, por exemplo, de modo nítido, através de sinais gráficos que evidenciam a voz alheia (aspas ou travessões no discurso direto), ou pode também ser identificada por meio de uma estrutura verbal típica, como ocorre no discurso indireto. Ademais, Fiorin (2018) acrescenta que a voz do outro também pode se manifestar no enunciado de uma maneira menos nítida, como acontece nas paródias ou no discurso indireto livre.

Por fim, um outro aspecto importante a ser exposto referente ao dialogismo bakhtiniano diz respeito à constituição do sujeito por meio da sua relação com o outro. Acerca dessa questão, Fiorin (2018) nos explica que:

⁶ Bakhtin sugeriu a criação de uma nova ciência que pudesse ir além da linguística de sua época, de base estruturalista. Para examinar “[...] o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento” (FIORIN, 2018, p. 24), o filósofo propõe a metalinguística, também denominada *translinguística* em outras traduções da sua obra.

Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se. (FIORIN, 2018, p. 61).

A partir dos estudos sobre a linguagem desenvolvidos pelo Círculo, Brait (2016) defende ser possível falar em uma análise do discurso de viés bakhtiniana, ainda que seus membros não tenham “[...] postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (BRAIT, 2016, p. 9). Nesse sentido, a autora, assim como outros estudiosos brasileiros das obras do Círculo, tem nomeado essa teoria do discurso bakhtiniana por Análise Dialógica do Discurso.

Estabelecidos os fundamentos da perspectiva dialógica da linguagem, vejamos, a seguir, outra perspectiva teórica fundamental para a análise a qual nos propomos neste trabalho: a carnavalização.

A carnavalização em Mikhail Bakhtin

Ao se dedicar ao estudo da obra de François Rabelais, escritor francês renascentista, Bakhtin (2010) percebe a profunda relação entre a literatura rabelaisiana e o carnaval medieval, pois, conforme defende, a obra de Rabelais, para ser compreendida coerentemente, precisa ser examinada levando-se em conta o contexto histórico-cultural em que foi escrita, no qual ainda era possível encontrar características típicas do carnaval vivenciado pelos homens medievais. Essa cosmovisão carnavalesca penetrou na literatura rabelaisiana, trazendo para suas obras aspectos que não poderiam ser compreendidos sem esse olhar dialógico para o passado.

Nessa perspectiva, de acordo com Bakhtin (2018, p. 122), a literatura carnavalizada é aquela que “[...] direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu a influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval)”. É preciso ficar claro que o carnaval a que Bakhtin (2018, p. 139) se refere não é aquele conforme conhecemos nos dias de hoje, e sim um “[...] conjunto de todas as variadas festividades, ritos e formas de tipo carnavalesco” comuns aos festejos antigos, cuja linguagem pode atravessar a literatura (e, como veremos neste trabalho, manifestar-se também em outras formas de arte). A respeito do carnaval, assim descreve o autor:

[é] uma forma *sincrética de espetáculo* de caráter ritual, muito complexa, variada, que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversas matizes e variações dependendo da diferença de épocas,

povos, e festejos particulares. O carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, entre grandes e complexas ações de massas e gestos carnavalescos. (BAKHTIN, 2018, p. 139, grifos do autor).

É principalmente em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais* e em *Problemas da Poética de Dostoiévski* que Bakhtin se dedica à descrição aprofundada do fenômeno carnavalesco na vida dos homens, explicando as peculiaridades da cosmovisão carnavalesca.

Nas antigas festas carnavalescas, de acordo com Bakhtin (2010), os homens medievais se permitiam vivenciar uma outra forma de vida, uma “segunda vida”, que perdurava durante os dias de festejo, nos quais o riso carnavalesco podia circular livremente, uma vez que havia sido banido “[...] de todas as esferas oficiais da ideologia e de todas as formas oficiais, rigorosas, da vida e do comércio humano” (BAKHTIN, 2010, p. 63). Nesse sentido, ao conjugar duas vidas, uma oficial, na qual imperam os dogmas, e outra extraoficial, na qual predomina a liberdade, Fiorin (2018, p. 102) afirma que “o carnaval é constitutivamente dialógico”.

O filósofo russo afirma que nas festas carnavalescas, realizadas na praça pública e em outros espaços considerados extraoficiais, o riso podia ser experienciado livremente entre os homens, o que costumava acontecer através de diferentes formas, inclusive por meio de paródias de textos religiosos e da subversão de práticas religiosas. Embora pareçam contestadoras do regime hierárquico da época, que vigorava sob o forte braço da Igreja e do Estado feudal, Minois (2003, p. 166-167) esclarece que, até o século XVI, as festas carnavalescas não se apresentavam como uma forma de contestação social, pois “[...] o divertimento carnavalesco inscreve-se em uma lógica de aceitação do código social estabelecido”.

Com base nos estudos de Bakhtin, Fiorin (2018) sintetiza as “categorias da percepção carnavalesca do mundo”, as quais são o livre contato familiar, a excentricidade, as *mésalliances* carnavalescas e a profanação. Assim as descreve o autor:

[...] o contato familiar, sem respeito a qualquer hierarquia, numa linguagem repleta de obscenidades e livre das coerções da etiqueta; a excentricidade, que permite ao reprimido exprimir-se, tornando central o que é marginal, excluído, escandaloso, contingente; o contato de elementos que estão separados, dispersos, fechados em si mesmos: o sagrado e o profano, o alto e o baixo, o sublime e o insignificante, a sabedoria e a tolice; a profanação, os sacrilégios, os aviltamentos, as conspirações, as paródias dos textos sagrados (aparecem ritos como a missa sob o modo do riso). Essas categorias não são ideias abstratas, mas situações vividas concretamente. (FIORIN, 2018, p. 101).

Outro aspecto característico observado por Bakhtin na literatura carnalizada é o “baixo corporal”, pelo qual “[...] expõe-se a vida da parte inferior do corpo, a da cópula, a gravidez, o parto, a ação de comer, a satisfação das necessidades naturais” (FIORIN, 2018, p. 105). Veremos, em nossa análise, que essa referência ao baixo corporal está presente na narrativa paródica carnalizada de Carlos Ruas, juntamente com outros aspectos carnavalescos que subvertem o discurso religioso por meio do riso, tal qual faziam as antigas paródias medievais, como a *Coena Cypriani*, escrita provavelmente entre os séculos V e VII (BAKHTIN, 2010), que também ilustra essa atmosfera de destronação do sagrado trazida pela literatura carnalizada.

A cosmovisão carnavalesca no audiolivro EBB

Os fatos trazidos na paródia de Carlos Ruas encontram-se nos livros que compõem o Pentateuco, os cinco primeiros livros bíblicos que fazem parte do “Antigo Testamento”, denominação comum na tradição cristã. Apesar de concentrar sua narrativa principalmente nos escritos encontrados em *Êxodo*, segundo livro do Pentateuco, a história de Ruas também nos traz referências aos outros livros, como *Gênesis*.

O audiolivro EBB, produzido pela Tocalivros, foi realizado a partir da *grafic novel* homônima de Carlos Ruas. Trata-se, portanto, de uma tradução, mais especificamente, de uma tradução intersemiótica ou transmutação (JAKOBSON, 1995) dos quadrinhos de Ruas, designer e cartunista brasileiro que ficou conhecido principalmente através das tirinhas de *Um sábado qualquer*, presentes no ambiente virtual, a princípio, em um *website* criado pelo autor em 2009⁷. Em suas tirinhas, nota-se a preferência do artista pela criação de narrativas que dialogam com a temática religiosa, pois, além de trazer personagens que têm como referência religiões de base cristã, também encontramos em suas histórias personagens como Zeus e Thor, advindos, respectivamente, das mitologias grega e nórdica.

Se observarmos o nome do *website* de Ruas, “Um sábado qualquer”, percebemos a intencionalidade do artista em dessacralizar o discurso cristão, pois, no texto bíblico o dia de sábado é um dia santificado ao Senhor (Êx. 20: 8-11), sagrado, portanto, mas, na narrativa paródica, este dia torna-se tão comum quanto os demais, perdendo seu caráter sagrado, visto que é apenas mais um dia “qualquer”. O próprio título da paródia EBB já antecipa sua intencionalidade: ele deseja mostrar “os bastidores”, um outro lado do relato bíblico, que está escondido da “plateia”, mas será revelado de maneira, como defendemos, carnalizada.

A palavra “êxodo” deriva do latim *exodus*, que carrega o sentido de “saída” (GUSSO, 2011, p. 39), ilustrando o principal acontecimento narrado neste livro: a saída dos hebreus do Egito. Desse modo, a narrativa paródica de EBB nos traz a personagem Moisés, um hebreu

⁷ Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/tirinhas/um-sabado-qualquer/>. Acesso em: 25 set. 2022.

que, guiado por Deus, tem como missão conduzir seu povo até a terra prometida pelo criador, livrando-os da escravidão no Egito e enfrentando uma série de dificuldades nesse percurso.

A fim de alcançar o objetivo proposto neste trabalho, foram adotados os seguintes procedimentos para a análise do *corpus*, constituído por enunciados verbais presentes na narrativa paródica de EBB. Primeiro, foi feita a escuta do audiolivro; em seguida, a seleção e posterior descrição de enunciados verbais que compunham o *corpus*; por fim, foi realizada a análise deste material.

Esta análise, pautada nos princípios de uma análise dialógica, considera o caráter situado do discurso, levando em conta sua relação com o contexto no qual está inserido. Nessa perspectiva, procurando “respeitar a unidade do discurso” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 319), os enunciados selecionados são examinados levando em consideração outros enunciados com os quais a narrativa paródica de Ruas dialoga, de modo a atender para as múltiplas vozes materializadas através do *corpus* destacado.

Optou-se por chamar de “cena” cada fragmento de enunciados selecionados de EBB. Nesse sentido, apresentaremos a transcrição de uma das cenas presentes no audiolivro, a qual será objeto de análise neste trabalho.

Conforme a narrativa bíblica de *Êxodo*, em dado momento, depois que o povo hebreu atravessa o mar, cujas águas foram divididas pelo poder divino, enfim conseguem fugir dos egípcios, que os perseguiram. Com o passar dos dias em caminhada pelo deserto, os alimentos começam a ficar escassos, e o povo sente fome (Êx. 16:3). Por isso, os judeus reclamam para Moisés e Arão, seu irmão. Moisés, então, clama a Deus pelo povo. Na narrativa paródica de EBB, encontramos a mesma situação de fome vivenciada pelos hebreus, porém, quem ouve o clamor de Moisés não é o criador, e sim Luci, o diabo, que está junto a Deus desde o início da história de Ruas, no céu, acompanhando todos os acontecimentos junto à figura divina.

Antes de prosseguirmos com a história, atentemos para o fato do diabo, Luci, possuir um nome próprio, algo que não acontece com Deus. Se observarmos as tirinhas de Carlos Ruas encontradas no seu *website*, veremos que o nome do diabo é, na verdade, Luciraldo⁸, cujo sufixo (-aldo) apresenta-se comumente nos nomes próprios do português brasileiro, como em Edvaldo, Jocevaldo, Marivaldo, Edinaldo e outros (SOLEDADE, 2012, p. 328). Nessa perspectiva, podemos dizer que o autor de EBB busca aproximar o diabo de nós, como se ele fosse “um de nós”, uma criatura humanizada que parece não carregar o estigma de maldade encontrado no texto sagrado (1Jo 5:19). Portanto, estamos diante de uma personagem carnalizada, a qual, ao longo da paródia, distancia-se da concepção negativa, adquirindo novas feições.

⁸ Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/222-o-cao/257-2/>. Acesso em: 25 set. 2022.

Após a intervenção de Moisés, o relato bíblico nos diz que Deus envia pão dos céus para alimentar seu povo (Êx. 16:4). Em contrapartida, na narrativa paródica, encontramos uma cena inusitada, pois, enquanto o povo sofre sem comida, Deus aparece fartando-se com pizzas, profiteroles, carpachos de vitela. Quando Luci avisa ao criador que o povo está com fome, Deus contraditoriamente, diante de pilhas de comida, diz apenas que sejam dados brioques aos hebreus. Vejamos a transcrição desta cena, retirada do terceiro capítulo do audiolivro:

(Efeito sonoro de ventania)

Narrador: Os dias foram se passando e a comida foi ficando escassa. E é difícil achar comida para milhares de pessoas em um deserto...

(trilha sonora: melodia dramática)

Hebreu 1: Eeeei, temos fome! (gritando)

Hebreu 2: Vamos morrer!

Hebreu 3: Era melhor termos ficado onde estávamos!

Hebreu 4: Me ajuda, por favor! (voz fraca)

(Corta trilha sonora)

Moisés: Deus, o povo tem fome!

Luci: Ih, Deus. Moisés tá reclamando. O povo tá com fome. Ainda bem que você está aí em cima dessa pilha de comida, desses aspargos saborosos, dessas pizzas, desses profiteroles, desses carpachos de vitela... Eles vão se dar bem com você, não, Deus?!

Deus: Dê brioques.

Luci: Para de ser preguiçoso, é o seu povo!

Deus: Ok, ok, ok, ok....

Narrador: Em um benevolente gesto, Deus fez chover pão para o seu povo!

Observamos, no enunciado da personagem Deus, a presença de uma outra voz, que entra em cadeia dialógica com o discurso divino. Ao falar a Luci que “dê brioques” para o povo, o enunciado verbal retoma a voz de uma figura histórica, que vivenciou situação semelhante àquela trazida em EBB: trata-se de uma personagem de autoridade e poder que se encontrava em uma situação privilegiada enquanto seu povo enfrentava a fome. Essa figura é a esposa do rei da França Luís XVI, Maria Antonieta, que viveu entre os anos de 1755 e 1793. É possível afirmarmos que o discurso dessa figura histórica é incorporado no enunciado da personagem

Deus porque a frase “Se não tem pão, que comam brioques” (e outras variações semelhantes) tem sido atribuída à Maria Antonieta⁹.

O contexto de produção desse enunciado pela rainha seria o século XVIII, durante a sua segunda metade, quando, em 1789, o preço dos pães chega a números muito altos, em virtude de péssimas colheitas de trigo. O pão era o principal alimento na dieta dos trabalhadores franceses dessa época, tornando-se, então, um item inacessível ao povo pobre. O contexto marcado pela fome teria gerado a insatisfação da população e, diante dessa realidade, supõe-se que teria sido proferido o enunciado atribuída à rainha, o que denota uma atitude de indiferença e deboche diante da fome pela qual passavam os pobres, uma vez que brioques eram pães caros, cujo consumo seria impossível aos que estavam em condição de miséria.

Nessa perspectiva, podemos perceber que Carlos Ruas objetiva, ao trazer a voz de outrem (no caso, da rainha) para o enunciado divino, conferir à personagem Deus características semelhantes às que foram concedidas à Maria Antonieta, a qual ficou conhecida por seu egoísmo e apatia diante do sofrimento dos necessitados. Nesse sentido, a personagem Deus, ao dialogar com essa voz alheia, também se apresenta, na narrativa paródica, como um ser egoísta, preocupado apenas em atender suas próprias satisfações. Dessa maneira, enquanto o relato bíblico nos diz que Deus envia o maná ao povo (Êx. 16:4), alimento que, no discurso religioso cristão, adquire uma simbologia peculiar, representando a palavra do Todo-poderoso à nação de Israel (Dt. 8:3), na narrativa paródica há a transformação do maná enviado por Deus em algo menor, fazendo-o perder seu caráter simbólico.

Além disso, vemos, ao examinar este trecho de EBB, a manifestação da categoria carnavalesca da profanação, a qual se relaciona ao rebaixamento da figura divina para o plano do baixo material e corporal, ao dar vazão aos prazeres corporais proporcionados pela alimentação excessiva. As características incorporadas pela personagem Deus na paródia de Ruas são opostas àquelas trazidas pelo texto bíblico, que nos apresenta o criador como uma figura bondosa (1 Jo 4:8) e misericordiosa (Lc. 6:36).

Ademais, se voltarmos nosso olhar para a relação estabelecida na paródia entre Deus e a personagem Luci, percebemos que ela difere do texto sagrado, pois as escrituras apresentam o diabo como uma figura maléfica antagônica a Deus, ao passo que a história de Ruas aproxima essas duas personagens, fazendo com que elas, conforme a ótica carnavalesca, apresentem-se numa relação de livre contato familiar, na qual as barreiras hierárquicas são rompidas, pois Deus e o diabo estão lado a lado, e Luci, inclusive, pode até mesmo não atender a uma ordem do criador e chamá-lo de preguiçoso, como se fossem dois amigos, além de assumir um papel

⁹ Contudo, em *A história do mundo em cinquenta frases*, Helge Hesse levanta a possibilidade de a rainha nunca ter dito essas palavras, que podem ter sua fonte em uma obra de Jean-Jacques Rousseau. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/1072068-conheca-a-historia-da-frase-se-nao-tem-pao-que-comam-brioques.shtml>. Acesso em: 25 set. 2022.

de importância na narrativa paródica, já que é o diabo quem escuta o apelo de Moisés, antes mesmo do próprio Deus.

Considerações finais

Como evidenciamos ao longo deste trabalho, a cosmovisão carnavalesca reinante no passado ainda pode ser encontrada nos dias de hoje, quer seja na literatura carnalizada, quer seja em outras formas de arte, como é o caso da paródia da narrativa bíblica em EBB. O texto paródico de Ruas nos coloca diante de um relato cujo discurso vai de encontro àquele tradicionalmente trazido pelo discurso religioso cristão.

A presença da voz alheia no enunciado da personagem Deus constitui, dialogicamente, o discurso carnalizado da paródia. Desse modo, o audiolivro de Ruas, ao nos mostrar uma outra face da divindade, bem como do diabo, ressignifica e dessacraliza o texto bíblico, considerado sagrado para muitos, conferindo-lhe uma nova roupagem na qual a natureza divina é corrompida e a figura de Deus aproxima-se da figura humana a partir de aspectos negativos, tais como o egoísmo, a preguiça e a entrega a prazeres do baixo corporal, como a gula, características que não condizem com a perfeição que deveria compor a personalidade divina. Ademais, a paródia de Ruas está sempre imersa em uma atmosfera de riso, como é típico de uma obra carnavalesca, que busca relativizar verdades estabelecidas, como é o caso do discurso religioso cristão.

Referências

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2005.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-31.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2017.

FARACO, C. B. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

GUSSO, A. R. **O Pentateuco**: introdução fundamental e auxílios para a interpretação. Curitiba: A. D. Santos, 2011.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PONZIO, A. **A Revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

RUAS, C. **Êxodo, nos bastidores da Bíblia**. Narrador: Clayton Heringer, Juscelino Filho. [S. I.]: Tocalivros Studio. 1 audiolivro, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: Parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.I.], v. 18, n. 2, p. 307-322, jul. 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515. Acesso em: 25 set. 2022.

SOLEDADE, J. A. Antroponímia no português arcaico: aportes sobre a sufixação em nomes personativos. In: LOBO, T. *et al.* (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [on-line]. Salvador: EdUFBA, 2012. p. 323-336.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

A BRANQUITUDE NO ROMANCE *SEXO* DE ANDRÉ SANT'ANNA

Jhonatan Thiago Beniquio Perotto¹⁰

Resumo: O presente trabalho, intitulado “A branquitude no romance *Sexo* de André Sant’Anna”, que consiste em discutir branquitude e literatura, fortaleceu-se diante do atual contexto brasileiro em que muitos indivíduos brancos não reconhecem os privilégios herdados devido à brancura da pele e vivem sob a crença na democracia racial e no ideal de que todos são iguais perante a Lei. Esse ideário de igualdade não só abafa as discussões raciais, como também torna turva a visão de indivíduos brancos sobre as desigualdades estruturalizadas no Brasil. Dessa forma, a intenção do estudo, fruto de uma pesquisa de doutoramento em andamento, é a de discutir a branquitude a partir desse romance de André Sant’Anna, no qual recaem situações discursivas que demonstram preconceitos de raça, classe e gênero.

Palavras-chave: Branquitude. Literatura. *Sexo*. André Sant’Anna.

Introdução

Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem acompanhando, nos veículos de informação, manifestações de movimentos negros ocorrendo em muitos lugares do mundo. Após o caso George Floyd ter ocorrido nos Estados Unidos, parte da sociedade norte-americana disseminou o discurso de que era natural ver pessoas negras serem suspeitas de envolvimento com o crime, devido à maioria viver em lugares tidos, para muitos, como perigosos e propensos ao tráfico. Ocorre que, no mesmo ano no Brasil, alguns brasileiros também se valeram desse discurso ao se depararem com a revolta do povo negro, inflamada, tanto pelo caso Floyd quanto pelos casos Miguel, João Pedro e tantos outros corpos jovens e negros aqui no Brasil. Mas o que sustenta esse discurso que, obviamente, não é atual? Será mesmo que todos os brasileiros conseguem compreender o que se esconde por trás desse pensamento superficial?

Quando se fala em população branca e negra¹¹ no Brasil, sabe-se que, em números, a população branca é menor. Entretanto, como observa Santos (2020)¹², pretos e pardos compõem o grupo social que, embora seja a maioria demográfica da população brasileira, é minoria em

10 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), orientado pela Doutora Divanize Carbonieri, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

11 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera que negros são a soma populacional de pretos e pardos e, que, no Brasil, segundo a última PNAD aumentou consideravelmente os autodeclarados, tendo reduzido o número de brancos também autodeclarados. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacaochega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 04 ago. 2021.

12 Richard Santos traz, nesse estudo, o conceito de Maioria Minorizada, que trata do grupo descrito acima.

termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política, e, que racializados como seres inferiores, sofrem apagamento identitário, são desidentificados(as), tornando-se, portanto, “minorias” no acesso à cidadania, e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vítimas de todas as formas de violência.

Nesse sentido, quando esses discursos superficiais são retroalimentados no corpo social, percebe-se que uma parte da população reconhece que existe uma estrutura social, mas a lê de modo superficial. A violência não se restringe a uma pessoa que vive na periferia, se assim fosse, talvez devêssemos nos perguntar sobre a robusta negligência de nosso governo federal em imunizar a população durante os momentos mais críticos da pandemia do coronavírus. Afinal, deixar de prestar socorro não seria também violência?

Não por menos, a decisão em continuar uma pesquisa acadêmica sobre literatura em uma perspectiva decolonial foi tomada para aprofundar nos estudos críticos sobre branquitude. Discutir o racismo não deve ser uma questão unilateral do povo negro, muito menos deve ser visto assim pela sociedade. No entendimento de Lourenço Cardoso (2017), indivíduos brancos deveriam refletir mais sobre o seu processo de construção subjetiva ao longo da história, seus privilégios e seu lugar social e, a partir disso, compreenderem a importância de seu papel e apoio na luta antirracista. Em sua maioria, os brasileiros acreditam no mito da democracia racial, e o impacto disso pode ser a manutenção da branquitude, que irá se sustentar como uma minoria majorizada, que sempre se valerá da prerrogativa de que o racismo acabou e que todos vivem harmoniosamente.

Pensando nessa direção, o problema de pesquisa indaga se a literatura pode ser um lugar de reflexão sobre privilégios e preconceitos provenientes da branquitude. O objetivo deste estudo, ainda em andamento, é analisar o conceito de branquitude e seus desdobramentos, com vistas a analisar hierarquias e heteronormatividades, estabelecendo uma associação com as personagens do romance *Sexo* do autor mineiro André Sant’Anna, publicado pela primeira vez em 1999, tendo uma segunda edição em 2001.

Os pressupostos teóricos que, até o presente momento, acompanham este estudo vêm das contribuições de Santos (2020), Cardoso (2017), Dias (2007), Jauss (1994), Todorov (2009), Bento (2014), Schucman (2020), Almeida (2019), entre outros. A análise, por hora, revela que, no romance, há marcas identitárias de pessoas brancas que podem ser percebidas nas personagens de *Sexo*.

1 André Sant’Anna e suas obras

Em 1998, André Sant’Anna estreia seu percurso literário com o livro de contos intitulado *Amor* e, no ano seguinte, publica seu primeiro romance, *Sexo* (1999). Diante da calorosa

recepção, o autor tem a obra *Amor* editada em Portugal, em 2001, com acréscimo de novos contos (*Amor e outras histórias*). Em 2006, lança o segundo romance *O paraíso é bem bacana*; e a partir daqui lança outros livros de contos: *Sexo e amizade* (2007), *Inverdades* (2009), *O Brasil é bom* (2014) e o mais recente *Discurso sobre a metástase* (2021).

A escolha pela obra de André Sant'Anna deu-se, a princípio, pelo tom ácido, irônico e, muitas vezes, cômico, que o autor propõe ao escrever sobre personagens situadas em seus lugares privilegiados e heteronormativos. Lugares estes que envolvem discursos nacionalistas, intolerantes, racistas, machistas, sexistas, entre outros, que se desenrolam pelas narrativas. Já existem alguns trabalhos publicados sobre a obra *Sexo* e obras do autor, mas ainda não há um que relacione esses discursos à branquitude. Dessa forma, a ideia é fazer um entrelaço entre os conceitos que cerceiam a branquitude e a obra *Sexo* de Sant'Anna, a fim de confirmarmos ou não aspectos de uma branquitude que tem, por herança, privilégios que sempre a favoreceram.

Sexo se passa no mundo da propaganda, com algumas personagens do ramo publicitário, universo em que todos (são) retirados do ambiente ao redor, ou mesmo dentro da própria agência publicitária. A narrativa onisciente dilui-se para o leitor e, por meio dela, passa-se a conhecer todas as personagens, acompanhadas de suas características físicas, seus pensamentos, seus desejos. O tema escolhido pelo autor – sexo, drogas, sociedade de consumo – denuncia os contrastes estratificantes e massificantes da sociedade, ao passo que a estrutura formal da narrativa repete a massificação da linguagem utilizada por essa mesma sociedade.

Do início ao fim, exaustivamente, o autor opera a narrativa com repetições e redundâncias que concorrem para o efeito de “estilo perifrástico e inchado”, maquínico e obsessivo, apontado por Ângela Dias (2007, p. 32 e p. 34), e que transforma o ato de escrita em um ato de “escavação da linguagem”. Essas repetições, utilizadas também como mecanismo coesivo, operam na apresentação e retomada das personagens, que são baseadas em estereótipos e clichês ao longo da narrativa.

Exemplo da escrita de Sant'Anna (2001, p. 16):

Todo mundo, no shopping center, olhava para o Negro, Que Não Fedia, e para as Cinco Negras, Que Não Fediam. O Negro, Que Não Fedia, era um astro de reggae e estava em São Paulo para fazer um show. As Cinco Negras, Que Não Fediam, eram esposas do Negro, Que Não Fedia. O Negro, Que Não Fedia, fazia sexo com todas as Cinco Negras, Que Não Fediam. O Adolescente Meio Hippie e A Adolescente Meio Hippie eram fãs do Negro, Que Não Fedia. O Adolescente Meio Hippie, que estava aprendendo a tocar saxofone, sonhava em viver na Jamaica, fumando maconha, tocando reggae e fazendo sexo com cinco adolescentes meio hippies, que não federiam. Uma das cinco adolescentes meio hippies, que não federiam e fariam sexo com o

Adolescente Meio Hippie, seria A Adolescente Meio Hippie. O Adolescente Meio Hippie amava A Adolescente Meio Hippie. O Adolescente Meio Hippie e A Adolescente Meio Hippie só não iriam ao show do Negro, Que Não Fedia, porque, no dia seguinte, iriam fazer sexo pela primeira vez, numa barraca na praia de Trindade, perto de Parati, e queriam dormir cedo.

Esclarecidos o foco e a justificativa que colocarão em andamento esse estudo, vale destacar que quanto mais a minha pesquisa acadêmica avança nesse caminho do branqueamento e da branquitude, percebo não só possibilidades críticas de serem desenvolvidas, como também contribuições para a seara científica.

2 A importância da Literatura para discutir a branquitude

Para além do valor estético que muitos estudiosos dispensaram e ainda dispensam sobre a literatura, esta, segundo Jauss (1994), também pode ser repensada como categoria histórica e social e, portanto, em contínua transformação.

Vale ressaltar, nesse contexto, que é preciso mostrar para os leitores em formação que a literatura é uma fonte de sentidos. Ela é mais do que apenas uma análise estrutural da obra. Não que a estrutura não seja importante, mas é mister que os leitores aprendam a sentir o texto literário. A estrutura pode ser uma continuidade proposta àqueles que se especializarão em Literatura. Os leitores precisam ser encantados e sentirem que a literatura é necessária, mas como algo que dê sentido.

Nessa perspectiva, Tzvetan Todorov (2009), em “A literatura em perigo”, que já foi adepto do estruturalismo e que repensou sua contribuição nessa vertente, discute como essa tendência acabou colocando a literatura em grande periculosidade, devido aos efeitos que o estruturalismo causou para as aulas de literatura e que ecoam até hoje.

O Estruturalismo, na visão do autor, buscou alicerçar bases científicas em seus métodos de análises, mas acabou por renegar e se desviar do real papel da literatura, que é o conhecimento do humano. Todorov (2009), preocupado por não ver a literatura sendo considerada como fonte de conhecimento sobre o homem, mas sim como mero pretexto para teorias e formas de análises, diz que estão cada vez mais escassos os verdadeiros leitores. Nas salas de aula, professores costumam fazer usos das leituras literárias apenas como ilustração para relacioná-las às características de movimentos literários. Há inclusive aquelas aulas em que professores levam resumos, resenhas e demais críticas sobre as obras só para encurtar o trabalho com o texto literário, propondo aos alunos resumos das obras e suas relações com os movimentos, algo muito usual e praticado nas escolas de educação básica, sobretudo nos cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares.

Todorov (2009) explica que a argumentação basilar dessa vertente estruturalista estava focada na imanência¹³ do texto, destituindo, dessa forma, as relações com o mundo, com a realidade e, sobretudo, com a vida. Para os estudiosos dessa corrente, a verdade se situaria no texto e, como resultado, seria apreendida apenas por meio dele, constituindo-se como um mundo à parte, apartado do real. E é nesse sentido que o teórico afirma que o perigo que hoje ronda a literatura é “o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (TODOROV, 2009, p. 8). Nesse contexto, ele diz que a literatura pode ir muito além do texto – dando a entender as limitações do estruturalismo –, precisando de complementos que apenas seriam proporcionados fora do texto.

A ideia dele é ver a literatura expandindo seus campos, incluindo também “o vasto domínio da escrita narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão” (TODOROV, 2009, p. 23), proporcionando uma mudança substancial para além do texto, no qual ela pode ganhar delineações muito mais amplas, alargando o universo do autor, estimulando-o “a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 23).

Ademais, para o autor, a literatura, longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. A arte literária, ao apresentar mundos que se colocam em continuidade com as experiências vividas, possibilita-nos melhor compreendê-las. Ela interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados por ela, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam. Sendo assim, quem lê literatura e a compreende não se tornará, necessariamente, um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.

Então, nesse contexto de se poder ampliar nossa noção do que é ser humano e de ver a literatura também como histórica, social e em contínua transformação, há questões levantadas por André Sant’Anna em suas obras, mediante os discursos de suas personagens, que há muito tempo têm sido comuns entre os brasileiros. Muitas das falas, engavetadas no mais fundo âmago quando diante dos outros, saem de seu esconderijo e entram em cena, revelando pensamentos preconceituosos e discursos racistas, sexistas e de gênero.

Esses pensamentos e discursos, quando compartilhados entre seus pares, podem ser compreendidos dentro de um conceito conhecido como Pactos Narcísicos, cunhado por Maria Aparecida Bento (2014), em seus estudos sobre a branquitude. E eis aqui a razão de trazer a branquitude para uma relação com a obra de André Sant’Anna. Em *Sexo*, vê-se o pacto narcísico em dois homens brancos que são executivos do ramo publicitário, os quais, quando estão juntos em uma conversa, não medem esforços para compartilhar pensamentos racistas

13 Aquilo que é imanente, ou seja, inseparável de algo. Disponível em <https://www.dicio.com.br/imanente/> Acesso em: 05 set. 2021.

e sexistas ao verem as mulheres negras que acompanhavam um famoso cantor de *reggae*. Esse tipo de prática é muito comum quando ocorre entre pares ou grupos que compartilham um mesmo lugar social e cultural. A fim de exemplificar, pode-se observar o seguinte trecho (2001, p. 17-18):

Pela vitrine do restaurante japonês do shopping center, o Executivo De Óculos Ray-Ban viu o Negro, Que Não Fedia, e as Cinco Negras, Que Não Fediam. O Executivo De Óculos Ray-Ban falou para o Jovem Executivo De Gravata Vinho Com Listras Diagonais Alaranjadas e para o Gerente De Marketing Da Multinacional Que Fabricava Camisinhas:

– Olha só que crioulo metido a besta.

[...]

– Mas uma negona dessas eu até que comia.

O Jovem Executivo De Gravata Vinho Com Listras Diagonais Alaranjadas lera no caderno Mais!, da Folha de São Paulo, que dois americanos, que não fediam, tinham feito uma pesquisa científica sobre a inteligência dos seres humanos. Baseados em testes de Q.1, os dois americanos, que não fediam e eram inteligentíssimos, chegaram à conclusão de que os seres humanos brancos eram mais inteligentes do que os seres humanos negros. Quando o Jovem Executivo De Gravata Vinho Com Listras Diagonais Alaranjadas viu o Negro, Que Não Fedia, e as Cinco Negras, Que Não Fediam, ele realmente acreditou que era mais inteligente do que o Negro, Que Não Fedia, e muito, mas muito mesmo, mais inteligente do que as Cinco Negras, Que Não Fediam. O Jovem Executivo De Gravata Vinho Com Listras Diagonais Alaranjadas falou para o Executivo De Óculos Ray-Ban e para o Gerente De Marketing Da Multinacional Que Fabricava Camisinhas:

– Comer, eu comia. Mas só com camisinha. Esse pessoal da África é um puta d’um grupo de risco. Há há há há há há.

Para um melhor entendimento desse conceito, segundo Bento (2014, p. 46), os brancos, em nossa sociedade, agem por um mecanismo que ela denomina de pactos narcísicos, que são “alianças, pactos e contratos inconscientes, por meio dos quais os sujeitos se ligam uns aos outros e ao conjunto grupal, por motivos e interesses superdeterminados”. Isso significa que a branquitude pode agir por meio da negação, do silenciamento do problema racial, da contínua exclusão do negro em diversos aspectos (moral, cognitiva, afetiva, econômica, política) dentro de uma sociedade, ou de práticas assim como a dos dois homens executivos.

Para Schucman (2020), outra pesquisadora dos estudos críticos da branquitude, é através desse pacto que podemos pensar o motivo de, no Brasil, naturalizarem o fato de que a maior parte dos moradores das periferias urbanas é de negros e a dos bairros centrais é de brancos,

que alunos e professores em universidades públicas são brancos e faxineiros são negros, que nos restaurantes aqueles que estão sendo servidos são brancos e aqueles que servem são negros. Toda esta divisão racial do trabalho e dos espaços sociais é naturalizada de tal forma que tanto brancos quanto negros brasileiros raramente se espantam com esta realidade.

É possível alinhar a análise da autora ao conceito de Racismo Estrutural desenvolvido por Almeida (2019), que, mediante processos sociais, históricos e políticos, elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. Segundo o autor, a estrutura da sociedade normaliza e concebe, como verdade, padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça.

Ainda na condução de apresentar outros referências necessários para este estudo, destaco a importância dos estudos pós-coloniais e decoloniais. Dessa forma, autores como Homi Bhabha (2001) e Frantz Fanon (2008) serão essenciais para o entendimento sobre a ambivalência do discurso colonial, que objetiva “retratar os colonizados como inferiores, degenerados, selvagens para justificar a conquista e a dominação” (CARBONIERI, 2016, p. 291), Aníbal Quijano (2005), que vê a modernidade não como algo que emancipa o indivíduo, mas sim o constrange. Para este estudioso, com a constituição da América e da racialização, atribuições de formas de trabalho de menor prestígio foram designadas às raças consideradas inferiores e Kimberle Crenshaw (2002), que observa a interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.

Ademais, ressaltamos as contribuições de Cardoso (2017), Sovik (2004), Schucman¹⁴ (2020), Gadioli e Müller (2017), os quais se debruçam nos estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Cardoso (2017) dialoga a respeito do branco crítico e acrítico, que Gadioli e Müller (2017) entendem como branco com branquitude e branco com branquidade respectivamente.

Neste momento, é importante frisar um deslocamento do termo branquitude, isto é, além de ser um conceito que diz respeito a um local social, é também um tipo de perfil psicológico de indivíduos brancos. Assim, brancos com branquitude são aqueles que são mais conscientes de seus privilégios e compreendem que o Brasil perpassa questões de raça e gênero; brancos com branquidade não atingem essa consciência e podem, ainda, demonstrar extremo repúdio frente às questões étnico-raciais. Em *Sexo*, brancos com branquidade é o que não falta.

Até o momento, algumas considerações

Os discursos intolerantes, racistas, machistas, sexistas, entre outros, que se desenrolam pelas falas das personagens de Sant’Anna, chamam a atenção para aquilo que muitos preferem

¹⁴ Nos estudos de Lourenço Cardoso (2017) e Lia Vainer Schucman (2020), há registros sobre os precursores nos estudos sobre a branquitude. Surge, nos Estados Unidos, com W. E. B. Du Bois, em 1935, com os estudos sobre raça, classe e *status*; depois, Frantz Fanon, em 1952, com relação ao discurso colonial e à subjetividade de sujeitos brancos e negros em contato; Albert Memmi, em 1957, que se debruça, também, sobre a situação do colonizado e do colonizador; e Alberto Guerreiro Ramos, em 1957, no Brasil, que discute sobre a população brasileira ter produzido significados positivos para a branquitude devido ao racismo e a um ideal de beleza.

esconder frente aos outros, mas, quando sozinhos ou com os pares, não se eximem a manifestá-los ou conservá-los. Já existem trabalhos publicados sobre as obras do autor, mas ainda não há uma que relacione esses discursos à branquitude. Dessa forma, a ideia é fazer um entrelaço entre os desdobramentos que cerceiam esse conceito e a obra de Sant'Anna, a fim de confirmarmos ou não aspectos de um lugar social branco que tem, por herança, privilégios que sempre o favoreceram.

Em suas obras, é recorrente a problematização acerca das representações usuais do Brasil. Entende-se que essas representações não dão conta da multiplicidade de identidades que emergem no Brasil contemporâneo e da tensão que ela gera. Segundo os estudos de Silva (2017), que analisa as representações irônicas da brasilidade nas personagens sant'annianas, o interesse de André pelas representações de brasilidade não se esgota em apenas uma obra. Em *Sexo*, representações estereotipadas de tipos brasileiros de todas as classes sociais (“A Gorda com Cheiro de Perfume Avon”, “O Negro, que Fedia”, “O Empresário do Audi Vermelho”, entre outros) superpovoam a obra, em que os preconceitos se enlaçam numa relação ambígua e perturbadora. Esse Brasil disforme, que não se reconhece no espelho do senso comum, é protagonista comum das várias páginas anexadas às obras.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos. *In*: RIBEIRO, Renilson Rosa; RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; CEREZER, Osvaldo Mariotto (org.). **Ensino de História: saberes, práticas e produção didática**. Labirinto, ano XVI, v. 24, n. 1, p. 280-300, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1746>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica revisitada e as críticas. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. 2002. **Cruzamento: raça e gênero**, UNIFEM, p. 7-16, 2004. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

DIAS, Ângela M. **Cruéis paisagens**. Literatura brasileira e cultura contemporânea. Niterói: EdUFF, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. *In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil***. Curitiba: Appris, 2017. p. 277-292.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas***. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p. 107-130.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2020.

SILVA, Ari Denisson da. **Representações irônicas da brasilidade em André Sant'Anna**. 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2017.

SOVIK, Liv Rebecca. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. *In: WARE, Vron. (org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo***. Tradução V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

A CARNAVALIZAÇÃO EM *A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA*: ANÁLISE SOBRE OS DISCURSOS DA NARRATIVA E REFLEXÕES SOBRE AS MORTES

Cintya de Abreu Vieira¹⁵

Thauana Mara de Carvalho Silva¹⁶

Juliana Franco Alves-Garbim¹⁷

Resumo: A novela *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*, de Jorge Amado, possui notório reconhecimento na Literatura brasileira por seu caráter popular e sua contígua relação com aspectos da realidade social. De forma cômica, o escritor trata de temas que causam inquietação como a morte, desigualdade social e a discriminação racial. É por meio do riso e da dessacralização de temas sérios que o autor baiano inaugura sua nova fase de produção literária e incorpora uma nova visão de mundo às suas obras, sublimando a sua idealização das camadas populares. A novela imprime o novo momento na trajetória de escritor de Jorge Amado, bem como reflete o momento histórico em que foi escrita. Lima e Souza (2014) apontam dois momentos da produção escrita de Amado. O primeiro se inicia com a publicação de *O país do carnaval* (1931), fase marcada por questões políticas do escritor, e o segundo com a publicação de *Gabriela, cravo e canela* (1958), marcando sua fase de produção de uma literatura desvinculada de um projeto prioritariamente político. Suas obras, nesse período, passam a ter um colorido maior, abordando vozes que se somam à do narrador e a de vários representantes populares. A novela tem como palco a cidade de Salvador, na Bahia. A trama se desenvolve em torno das diferentes mortes de Joaquim Soares da Cunha, servidor público, cidadão exemplar e figura respeitada pela sociedade. Aos cinquenta anos, decide deixar a família e levar uma vida avessa à sua, entregando-se à bebida e a boemia. Em meio a diversas aventuras, Quincas sofre suas mortes e suscita questões a respeito das tradições culturais, morais e sociais. O humor e a ironia permeiam toda a obra, abrindo espaço para uma nova ótica que vai além do viés sócio-econômico, temas até então centrais em suas produções. Partindo das questões da trajetória de *Quincas Berro D'água* é que se desenvolve na obra o que se

15 Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: cintyaabreu.v@gmail.com

16 Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: prof.thauana@hotmail.com

17 Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista. E-mail: juf franco_a@yahoo.com.br

denomina por Literatura Carnavalizada, conceito criado Mikhail Bakhtin. A carnavalização na Literatura insurge-se às formas institucionalizadas, ridicularizando-as por meio do deboche, ou mesmo imitando-as de modo caricatural para a diversão, libertos de lei ou qualquer tipo de moral. A novela em estudo apresenta, ainda, por meio dos discursos de seus personagens, uma narrativa dialógica e polifônica. Conceitos desenvolvidos também pelo teórico Bakhtin, o dialogismo e a polifonia versam sobre diferentes processos que se dão em uma obra literária, como os diálogos entre obra, público e autor. É possível observar, ao longo da novela, a presença de diversas vozes e a construção de diálogos entre as personagens em que são apresentadas suas visões de mundo e suas referências culturais e históricas. Desse modo, o presente estudo objetiva analisar a obra a partir da noção dos conceitos de carnavalização, dialogismo e polifonia propostos por Bakhtin. Ademais, visa trazer à luz diferentes perspectivas sobre as mortes do protagonista e as ideologias dos personagens apresentados na novela. Para a realização deste intento, foram examinados conceitos de teóricos e estudiosos como Machado (1995), Ferreira (2015) e Alves-Garbim (2015).

Palavras-chave: Carnavalização. Quincas. Dialogismo. Polifonia.

Introdução

A obra *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água* teve sua estreia em 1959, publicada na revista *Senhor*, com ilustrações de Glauco Rodrigues. A novela imprime o novo momento na trajetória de escritor de Jorge Amado, como também reflete o momento histórico em que foi escrita. Lima e Souza (2014) apontam dois momentos da produção escrita de Amado. O primeiro se inicia com a publicação de *O país do carnaval* (1931), fase marcada por questões políticas do escritor, e o segundo com a publicação de *Gabriela, cravo e canela* (1958), marcando sua fase de produção de uma literatura desvinculada de um projeto prioritariamente político. Suas obras, nesse período, passam a ter um colorido maior, abordando vozes que se somam à do narrador e de vários representantes populares.

O romance tem como palco a cidade de Salvador, na Bahia. A trama se desenvolve em torno das diferentes mortes de Joaquim Soares da Cunha, servidor público, cidadão exemplar e figura respeitada pela sociedade. Aos cinquenta anos, decide deixar a família e levar uma vida avessa à sua, de modo que passa a viver com amigos, entregando-se à bebida e à boemia. Em meio a diversas aventuras, Quincas sofre suas mortes e suscita questões a respeito das tradições culturais, morais e sociais.

Tendo em vista as contribuições da obra para a cultura popular e oral, bem como para aspectos discursivos e dialógicos, o estudo se propôs a analisar conceitos relacionados ao

processo de carnavalização dos personagens, do dialogismo e da polifonia presentes na novela e, do mesmo modo, realizar reflexões acerca das percepções da morte representadas na narrativa.

Literatura Carnavalizada e o velório de Quincas

O livro *A morte e a morte de Quincas Berro D'água* é uma novela em que o autor Jorge Amado sublima a sua idealização das camadas populares. De forma cômica, ele trata de temas que causam inquietação como a morte, a desigualdade social e a discriminação racial, incorporando uma nova visão de mundo às suas obras. É por meio do riso e da dessacralização de temas sérios que o escritor baiano inaugura sua fase de produção literária.

Através do humor e da ironia, o autor constrói sua narrativa com temáticas inovadoras em seu romance. A novela conta a história do personagem Joaquim Soares da Cunha, caracterizado como cidadão exemplar pela sociedade em que vivia. Servidor público, casado, contido quanto aos prazeres da carne, era considerado um homem digno pela sua família. No entanto, um belo dia, resolve mandar tudo às favas e vai viver junto aos bêbados e às prostitutas pelas ruas de Salvador. Assim, Amado cria um texto permeado por um humor ambivalente e rompe com o viés puramente socioeconômico que compunha seus romances.

O narrador, ao longo da novela, faz uso habilidoso da ironia para contar os fatos, despertando o riso no leitor pela forma com a qual narra eventos absurdos e inverossímeis. A morte, temática principal, é apresentada de forma leve e engraçada em quase toda a obra. O livro traz a história do “passamento” de Quincas Berro D'água, que escolheu viver pelas ruas de Salvador, a ter que aturar conviver com sua família mesquinha e desprezível. O velório é realizado, em sua própria casa, por sua família, com a presença de alguns de seus companheiros. Durante o velório, os parentes se ausentam e os amigos malandros de Quincas retiram-no do caixão e saem pelas ruas fazendo a festa, comemorando o que seriam seus últimos momentos. Eles fazem uma suposta festa de aniversário para o morto e, em seguida, saem para beber em alto mar. Essa será sua derradeira aventura, pois, nesse momento, forma-se uma tempestade e o corpo do morto é engolido pelo mar.

Assim, “as mortes” de Quincas são temas principais da trama. Sua família sente-se aliviada com a sua morte física, pois somente assim eles poderiam livrar-se da vergonha, segundo eles pública e moral, de ter como pai da família um “bebedor de cachaça”. No texto, a filha Vanda, tenta restituir à memória das pessoas o respeitável Joaquim: “[...] Quando um homem morre, ele se reintegra em sua respeitabilidade a mais autêntica, mesmo tendo cometido loucuras em sua vida. A morte apaga, com sua mão de ausência, as manchas do passado e a memória do morto fulge como diamante” (AMADO, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, partindo das questões da trajetória de *Quincas Berro D'água* é que se desenvolve na obra o que se denomina por Literatura Carnavalizada, conceito criado por Mikhail Bakhtin. De acordo com as ideias apresentadas pelo teórico no livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1965), a carnavalização está internamente associada à cultura das massas, uma vez que valoriza o espaço da vida popular, o riso, a informalidade e o cotidiano.

Segundo Alves-Garbim (*apud* BAKHTIN, 2008, p. 138), o pensamento carnalizado “liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem [...] com o seu contentamento das mudanças e sua alegre relatividade”, subvertendo-se aos padrões fechados e aos cânones vigentes. Para a autora, “os elementos discursivos alusivos à ambivalência carnavalesca indicam uma releitura dos costumes em voga. Por meio do discurso, é possível refazer a realidade e enxergar a vida sob outros ângulos não canônicos” (ALVES-GARBIM, 2015, p. 8).

A visão carnavalesca, sob esse viés, insurge-se às formas institucionalizadas, ridicularizando-as por meio do deboche, ou mesmo imitando-as de modo caricatural para a diversão, libertos de lei ou qualquer tipo de moral. Na acepção de Fiorin (2011, p. 28),

No carnaval, cria-se um tipo de relações humanas que se contrapõe às relações sócio hierárquicas da vida normal. As condutas, os gestos, as palavras liberam-se, pois, da dominação das situações hierárquicas. Eles tornam-se excêntricos, deslocados do ponto de vista da lógica habitual (homens vestem-se de mulher; a linguagem torna-se obscena, não respeitando os limites da decência, do decoro; a cueca é colocada na cabeça, etc.). Questionam-se ludicamente todas as normas. A força corrosiva do riso leva a uma explosão de liberdade, que não admite nenhum dogma, nenhum autoritarismo, nenhuma seriedade tacanha. O carnaval é uma festa em que se bebe e se come muito. Tem uma força regeneradora, pois permite vislumbrar que um outro mundo é possível, um universo onde reinam a abundância, a liberdade, a igualdade. É a esfera da liberdade utópica, em que uma cosmovisão alternativa se mostra.

A Literatura carnalizada, nesse sentido, apoia-se na cosmovisão carnavalesca, construindo uma pluralidade de vozes e estilos, intercalando o divino e o vulgar, e uma variedade de gêneros textuais. Em *A morte e a morte de Quincas Berro D'água* percebe-se a influência desse tipo de Literatura, apesar de ter sido escrita em um período distante das produções em que prevaleciam a cosmovisão carnavalesca. Na novela, a essência carnavalesca é representada pela cultura baiana, por meio das tradições do povo, do narrador, dos personagens, da temática e do riso.

A utopia carnavalesca baseia-se, principalmente, na quebra de paradigmas e hierarquias. O caráter ambivalente da Carnavalização produz o riso e desmistifica o teor complexo das

relações humanas, em regra, padronizadas pelas convenções sociais. Joaquim/Quincas rompe com tais convenções ao abandonar sua vida respeitável e sua família para viver em meio à farra com os amigos. A atitude tomada por ele revelou-se como um ato de zombaria, caracterizando-se como uma afronta à sociedade. Sua ação, desse modo, representa o deslocamento de um mundo oficial para o não-oficial.

O protagonista ironiza e zomba das convenções sociais a ele impostas mesmo após sua morte. Dentro do caixão, o corpo exhibe um sorriso sarcástico a sua família: “Lá estava ele sorrindo, achando tudo aquilo infinitamente engraçado” (AMADO, 2012, p. 13). O comportamento de Quincas estreita o contato entre o mundo dos vivos e dos mortos. Com “cara de debochado”, ele observa o médico assinar seu laudo de morte. Sua filha, Vanda, tenta arrumá-lo e vesti-lo “como se deve”, no entanto, o esforço é em vão.

Nem agora, morto e estirado num caixão, com velas aos pés, vestido de boas roupas, ele se entregava. Ria com a boca e com os olhos, não era de admirar se começasse a assoviar. E, além do mais, um dos polegares – o da mão esquerda – não estava devidamente cruzado sobre o outro, elevava-se no ar, anárquico e debochativo (AMADO, 2012, p. 20).

O riso de Quincas pode ser observado como uma vitória sobre as convenções sociais, à resistência da sua família e até mesmo a própria morte. O riso ambivalente mantém uma estreita relação entre a morte e o renascimento, recurso preponderante na estrutura carnavalesca de renovações e mudanças. Assim, a novela de Quincas evidencia um contraponto de visões de mundos, em que de um lado está o carnavalesco e do outro uma caricatura da visão oficial.

Discursos polifônicos, dialógicos e orais na trama

Estudos realizados acerca dos conceitos de Polifonia e Dialogismo têm ganhado cada vez mais destaque no universo acadêmico. Desenvolvido pelo teórico russo Mikhail Bakhtin, essas teorias versam sobre diferentes processos que se dão em uma obra literária, como os diálogos entre obra, público e autor. É possível observar, ao longo da novela, a presença de diversas vozes e a construção de diálogos entre as personagens em que são apresentadas suas visões de mundo e suas referências culturais e históricas. De acordo com a estudiosa Alves-Garbim (2015, p. 6),

O discurso constitui-se, então, como linguagem e ideologia. Pelas mãos do autor, diferentes personas expõem seus pontos de vista e interagem com o leitor por meio da trama narrativa. A diversidade de personagens e enredos de uma coleção de histórias descentraliza a perspectiva única do autor e interage com vozes plurais e diversificadas, de maneira dialógica [...]. O dialogismo, condição que confere sentido ao discurso de múltiplas vozes, propõe a interação verbal entre enunciador e enunciatário, além da intertextualidade presente no cerne do discurso.

O narrador estabelece um diálogo entre as personagens, por meio do discurso direto, e expõe o momento em que Vanda se vê sozinha com o corpo do pai e este, por sua vez, mostra-se satisfeito com a situação e profere ofensas contra ela. Assim, o discurso polifônico se apresenta, nesse trecho, ao mesmo tempo em que as vozes das personagens são postas lado a lado e cria-se uma multiplicidade de consciências equivalentes. A independência de opiniões de cada ser coaduna com o pensamento polifônico de Bakhtin.

Na novela, o discurso do narrador, feito em terceira pessoa, confunde-se em alguns trechos com as vozes das próprias personagens, reforçando a presença da polifonia discursiva.

No fim da tarde, quando as luzes se acendiam na cidade e os homens abandonavam o trabalho, os quatro amigos mais íntimos de Quincas Berro D'água – Curió, Negro Pastinha, cabo Martim e Pé-de-Vento – desciam a ladeira do Tabuão em caminho do quarto do morto.

Deve-se dizer, a bem da verdade, que não estavam eles ainda bêbedos. Haviam tomado seus tragos, sem dúvida, na comoção da notícia, mas o vermelho dos olhos era devido às lágrimas derramadas, à dor sem medidas, e o mesmo pode-se afirmar da voz embargada e do passo vacilante. Como conservar-se completamente lúcido quando morre um amigo de tantos anos, o melhor dos companheiros, o mais completo vagabundo da Bahia? [...]

Naquela hora do crepúsculo, do misterioso começo da noite, o morto parecia um tanto quanto cansado. Vanda dava-se conta. Não era para menos: passara ele a tarde a rir, a murmurar nomes feios, a fazer-lhe caretas. Nem mesmo quando chegaram Leonardo e o tio Eduardo, por volta das cinco horas, nem mesmo então Quincas repousou. Insultava Leonardo, *paspalhão!*, ria de Eduardo. (AMADO, 2012, p. 2).

Há, no trecho, uma confusão entre os discursos do narrador e os amigos de Quincas – Curió, Negro Pastinha, cabo Martim e Pé-de-Vento. Além disso, o mapeamento das falas não é sinalizado pelo narrador, mas pela pontuação. O discurso de Quincas é delimitado pelo texto em itálico, de modo que essa marcação não cria nenhuma hierarquia. Assim, notadamente existem, no mínimo, três extratos discursivos sobrepostos compondo uma polifonia discursiva.

Nos diálogos da novela, é possível observar, também, alguns estereótipos que implementam à narrativa coloquialismos comuns à fala, tais como: marcas próprias da oralidade, palavras de baixo calão, expressões de cunho grosseiro e preconceituoso e erros gramaticais. Esse tipo de linguagem é encontrada ao longo de toda a obra, seja por meio das vozes dos personagens, seja na voz do próprio narrador. Através desse vocabulário, apresenta-se um fazer literário mais próximo da cultura do povo.

– O melhor é espalhar que ele morreu no interior, que chegou um telegrama. Depois a gente convida para a missa de sétimo dia. Vai quem quiser, a gente não é obrigada a dar condução.

Vanda suspendeu o garfo:

– Apesar dos pesares, é meu pai. Não quero que seja enterrado como um vagabundo. Se fosse seu pai, Leonardo, você gostava?

Tio Eduardo era pouco sentimental:

– E o que ele era senão um vagabundo? E dos piores da Bahia. Nem por ser meu irmão posso negar...

Tia Marocas arrotou, o bucho farto, o coração também:

– Coitado do Joaquim... Tinha bom gênio. Não fazia nada por mal. Gostava dessa vida, é o destino de cada um. Desde menino era assim. Uma vez, tu lembra, Eduardo?... quis fugir com um circo. Levou uma surra de arrancar o pêlo – bateu na coxa de Vanda a seu lado, como a desculpar-se.

– E tua mãe, minha querida, era um bocado mandona. Um dia ele arribou. Me disse que queria ser livre como um passarinho. A verdade é que ele tinha graça. Ninguém achou graça. Vanda fechava o rosto, obstinava-se:

– Não estou defendendo ele. Muito nos fez sofrer, a mim e a minha mãe, que era mulher de bem. E a Leonardo. Mas nem por isso quero que seja enterrado como um cão sem dono. O que é que iriam dizer quando soubessem? Antes de dar pra doido, era pessoa considerada. Deve ser enterrado direito. (AMADO, 2012, p. 15).

Nesses pontos, é notória a presença de expressões e dizeres tipicamente populares como *“bucho farto”, “surra de arrancar o pelo”, “bateu na coxa”, “cão sem dono”, “dar pra doido”*. No excerto, Vanda e Leonardo referem-se a Quincas como *“vagabundo”*, atribuindo-lhes o xingamento pelo seu modo de vida. Além disso, a conjugação verbal incorreta em *“tu lembra”* e o erro de colocação pronominal em *“Me disse”* somam-se aos índices de oralidade presentes na novela.

Por ser mais clara e objetiva, a linguagem popular tende a ser mais acessível e democrática à maioria dos leitores. Ademais, o carnaval e o riso presentes em obras desse cunho facilitam a apropriação da mensagem pelo receptor. O personagem Quincas possui o estereótipo do típico *“bêbado”* que vive rodeado de prostitutas e pratica jogos de azar, fugindo do inicial padrão estabelecido de homem respeitável, compondo, assim, um cenário próximo ao da realidade de desordem e humor que atrai a atenção do público.

As múltiplas mortes na novela

Levando em consideração as mortes sofridas pelo protagonista na novela, alguns críticos e estudiosos apontam para comicidade do fato de a personagem ser capaz de morrer mais de uma vez. O teórico Roéfero (2002) afirma que a grande ironia carnalizadora do romance gira em torno das variadas versões de morte de Quincas.

Lima e Souza (2014) discorrem sobre duas diferentes versões da morte na obra. Segundo os autores, com o advento do iluminismo e da higienização das cidades, houve, por meio da ciência, uma separação entre os vivos e os mortos como prevenção de doenças. Isso se refletiu na localização dos cemitérios, que ficaram afastados dos centros das cidades, e *proibidos* enterros dentro das igrejas. Sendo assim, a morte ficou separada e isolada da vida. “Isso reforça a disputa entre o corpo livre de Quincas que se negava, mesmo depois de morte, a abandonar as ruas e permanecer imóvel numa cova de cemitério” (LIMA; SOUZA, 2014, p. 39).

Ainda segundo os autores Lima e Souza (2014), existem semelhanças entre as conclusões das pesquisas de Ariès e Bakhtin sobre o tema da morte. Por um lado, a morte domesticada da Idade Média, que perdurou até o início do século XVIII, tem caráter ambivalente e possibilitou espécies de festas populares, permitindo uma aproximação entre os corpos velados e os vivos participantes dos velórios. Por outro lado, a morte asséptica promovida pela ciência definiu uma separação dos indivíduos e a redução do significado do rito funeral.

Nessa perspectiva, a forma como a morte é tratada na novela pela família reflete a cultura higienista cultivada desde o advento do iluminismo, como pode ser comprovado pelo trecho:

Os homens da empresa funerária haviam feito bom trabalho, eram competentes e treinados. Como disse o santeiro, ao passar um instante para ver como as coisas se apresentavam, nem parecia o mesmo morto. Penteado, barbeado, vestido de negro, camisa alva e gravata, sapatos lustrosos, era realmente Joaquim Soares da Cunha quem descansava no caixão funerário – um caixão régio (constatou satisfeita Vanda), de alças douradas, com uns babados nas bordas. Havia improvisado com tábuas e tripés de madeira uma espécie de mesa e nela elevava-se o esquife, nobre e severo. Duas velas enormes – círios de altar-mor, orgulhou-se Vanda – lançavam uma chama débil, pois a luz da Bahia entrava pela janela e enchia o quarto de claridade. Tanta luz do sol, tanta alegre claridade, pareceram a Vanda uma desconsideração para com a morte, faziam as velas inúteis, tiravam-lhe o brilho augusto. Por um momento pensou em apagá-las, medida de economia. Mas, como certamente a empresa cobraria a mesma coisa gastassem duas ou dez velas, decidiu fechar a janela e a penumbra fez-se no quarto, saltaram as chamas bentas como línguas de fogo. (AMADO, 1989, p. 10).

A postura dos amigos em relação à morte de Quincas é diferente da concepção retratada pelos familiares. Eles representam uma segunda visão em relação à morte. Fazendo referência para a morte na perspectiva da época da idade média até o início do século XVIII: a morte como elemento de uma festa popular, sem a necessidade do distanciamento entre o corpo do morto e dos vivos que o velam. Como aponta Lima e Souza (2014), após eles chorarem sobre o caixão do defunto, tiram as roupas novas, fecham o corpo e começam um festim, bebendo cachaça e comendo salame. “Em seguida, Quincas, abraçado aos colegas, ‘ganha vida’ e ‘sai’ pelas ruas, comemorando seu suposto aniversário. A farra é tanta que Quincas ‘renasce’. ‘Vai’ ao saveiro de Mestre Manuel e, depois de comer, beber e ouvir música, Quincas ‘atira-se’ ao mar, escapando da prisão da cova do cemitério” (LIMA; SOUZA, 2014, p. 40).

Até aqui foi apresentada a classificação das duas mortes no romance: na perspectiva da família e dos amigos. Garafini (2010) discorre sobre a análise das mortes de Quincas Berro D’água a partir da obra *Percurso de aprendiz*, categorizando-a em um total de três. A primeira sendo a morte moral, dada a repressão familiar e social. A segunda morte sendo a social, que ocorre com o porre em público. E a terceira, aquela que realiza os desejos inconscientes do protagonista, caracterizada por uma falta simbólica. Essa divisão possibilita a compreensão da novela de acordo com sua estrutura, seus temas e aspectos centrais. Ademais, a autora apresenta as três mortes de Quincas como ficcionais, de modo que a primeira é apresentada à família, a segunda para os amigos e a terceira para si mesmo. A morte para si mesma poderia ser entendida através das escolhas que o protagonista faz em sua vida, mudando de realidade e definindo a melhor maneira para ter seu fim definitivo. Como é narrado sobre as últimas palavras de Quincas, antes de morrer, em alto mar.

Quanto à frase derradeira há versões variadas. Mas quem poderia ouvir direito no meio daquele temporal? Segundo um trovador do Mercado, passou-se assim: No meio da confusão, ouviu-se Quincas dizer:

“– Me enterro como entender

Na hora que resolver.

Podem guardar seu caixão

Pra melhor ocasião.

Não vou deixar me prender

Em cova rasa no chão.” (AMADO, 1989, p. 31-32).

O desejo de Quincas de liberdade e de decidir como gostaria de existir é anunciado desde sua primeira morte culminando em sua terceira morte. Roéfero (2002) afirma que a partir da

primeira morte de Quincas a história começa a se construir. Sendo trabalhado pelo narrador, artisticamente os elementos da ironia, da tragédia e da comicidade. Por um lado, a morte vai ser tratada sem qualquer mistério e simultaneamente, impregnada de todos os mistérios, compondo um jogo de angústias, perdas e felicitações. A partir dessa dialética de composições, Joaquim morre para dar vida a Quincas. Desse ponto em diante, o trabalho artístico em torno das mortes de Quincas vai ser elemento fundamental em toda a obra, intensificando seu teor irônico e jocoso. O narrador apresenta a morte como elemento de libertação, podendo ser vista como ironia e possível solução para se viver num mundo às avessas, uma nova vida.

Sobre a segunda morte de Quincas, Garafini (2010) destaca que aconteceu no momento de porre em público, expressando uma satisfação de um dos desejos do personagem, que era beber em demasia. Sendo, pois, a morte da apresentação do atestado de óbito. Uma vez que essa morte é diferente daquela que o personagem desejava, tendo prejuízo imaginário, pois ele sempre desejou morrer no mar. Por ocasião dessa morte, os amigos de festa de Quincas, comparecem ao velório do amigo e os familiares do defunto se retiram. Desse momento em diante, se dá uma longa conversa dos amigos e com o “morto”, que participa da farra com os amigos, toma cachaça, troca as roupas e sai do seu próprio velório acompanhando os amigos numa festa, pelas ruas da cidade, sendo isso que ocasiona a terceira morte de Quincas no mar. O retrato dessa primeira morte é a moral que expõe os pensamentos mais sombrios e desumanos e revela o mundo das aparências. Portanto, revela que a vida em sociedade é uma farsa montada de acordo com regras preestabelecidas. Apresentar uma farsa com regras pode ser entendido como a ironia da ironia. Logo, a liberdade é incalculável para Quincas Berro D’água. A grande ironia proposta pelo narrador na intriga é: morrer para viver.

Algo da primeira morte do personagem também aparece na segunda morte, o seu desejo de liberdade como transgressor e como algo que envergonha a família, que tenta na segunda morte esconder o Quincas Berro D’água e trazer de volta o Joaquim Soares da Cunha. Mas a resistência e transgressão de Quincas aos mandados da família comparecem na cena do sorriso do defunto:

Viu o sorriso. Sorriso cínico, imoral, de quem se divertia. O sorriso não havia mudado, contra ele nada tinham obtido os especialistas da funerária. Também ela, Vanda, esquecera de recomendá-lhes, de pedir uma fisionomia mais a caráter, mais de acordo com a solenidade da morte. Continuara aquele sorriso de Quincas Berro D’água e, diante desse sorriso de mofa e gozo, de que adiantavam sapatos novos – novos em folha, enquanto o pobre Leonardo tinha de mandar botar, pela segunda vez, meia-sola nos seus –, de que adiantavam roupa negra, camisa alva, barba feita, cabelo engomado, mãos postas em oração? Porque Quincas ria daquilo tudo, um riso que se ia ampliando, alargando, que aos poucos ressoava na pocilga imunda. Ria com os

lábios e com os olhos, olhos a fitarem o monte de roupa suja e remendada, esquecida num canto pelos homens da funerária. O sorriso de Quincas Berro D'água. (AMADO, 1989, p. 12).

Sobre o fator transgressor e revelador do riso, Ferreira (2015) diz que os processos humorísticos estão atrás do pensamento, emergem do obscuro, dos conflitos e das ambivalências. O riso expõe e simboliza tudo aquilo que deveria ter permanecido escondido, mas veio à tona: o excesso, o desmedido, o feio – por fim, o inconsciente. Os processos psíquicos que o engendram driblam as constantes exigências do pensamento consciente: de ordem, de simetria e de beleza. Ainda diz que o riso é enigmático, pode ser agressivo ou afável, amável ou violento. Ele é multiforme, ambíguo e ambivalente, às vezes, até mesmo inquietante. Surgindo na encruzilhada do físico e do psíquico, do individual e do social, ele expressa os afetos mais íntimos do ser humano, aqueles que escapam ao controle consciente. O riso é um transbordamento, uma comunicação universal que está para além das palavras. Ele é, afinal, uma via de manifestação motora dos mecanismos da ordem do psíquico inconsciente. Por isso seu mistério, fascínio e encanto.

A terceira morte de Quincas também contém um fator transgressor e a realização de um desejo. Garafini (2010) discorre sobre a terceira morte que acontece no mar, considerada uma falta simbólica: é o encontro que faltava com o pai. O enredo sugere um suposto desejo de Quincas de morrer no mar, pois seu avô era marinheiro, havendo então uma suposta satisfação imaginária. A autora sugere a leitura de que a última morte apresentada por Jorge Amado é uma provocação final aos familiares.

Outra característica sobre a narrativa das três mortes indicada por Garafini (2010) é a presença da ironia. Sendo que, na primeira morte, é uma espécie de tradução do social. Na segunda morte, a ironia se apresenta integrada ao ambiente público e serve como uma forma de observar a consciência popular. E por último, a terceira morte também é ironizada pelo fato de morrer na água que perpassou desde o berro memorável. Essa característica permaneceu na obra, em específico no modo debochado e irônico do protagonista. A autora conclui que ele procurou pela verdadeira identidade, sua relação com o social e sua família. O recurso da ironia em relação à duplicação das mortes de Quincas já está presente no título da obra, pois de acordo com Roéfero (2002):

O título proposto por Jorge Amado *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água* sugere algumas reflexões. Primeiro: no plano humano só se morre uma vez. Segundo: pode-se perceber grande ironia na duplicação das mortes no título romanescos. Terceiro: ao efetuar a leitura descobre-se uma outra morte, portanto, não duas mas, sim, três. Quarto: por que Quincas? Não é nome e sim apelido. Quinto: a justificativa de por que berro d'água. Sexto: no que todo o conjunto promove ambigüidade e artisticidade por ele sugeridas com o título e a consequencialidade de todas estas questões dentro do universo diegético. (ROÉFERO, 2002, p. 102).

Sobre a utilização do recurso da ironia na obra e sua relação com as mortes de Quincas Berro D'água, Santos (2013) aponta algumas características importantes para a construção da narrativa e para as possíveis leituras da obra. Segundo o autor, o recurso da ironia está presente tanto para revelar como para criticar determinados comportamentos sociais da família do morto, assim, revelando o quanto existe de hipocrisia pautada em hierarquias sociais. A ironia do narrador consiste em mostrar a contradição, como, por exemplo, no valor que a família dá ao atestado de óbito. Com o atestado de óbito, eles conseguirão receber valores em dinheiro por sua morte, o que funcionaria como uma forma de pagamento, pela humilhação que Quincas os fez passar. A valorização da família em relação ao morto, depois de tê-lo odiado em vida e rompido com ele, demonstra a dissimulação e o interesse pela pensão em decorrência da sua morte.

Em relação ao aspecto da utilização do humor presente na narrativa, Machado (1995) discorre sobre o campo sério-cômico proposto por Bakhtin. Para a autora, o riso é um dos fenômenos organizadores do discurso do outro na prosa romanesca, sendo recurso responsável por uma das formas mais antigas de representação da linguagem. Ainda no viés Bakhtiniano, a teórica afirma que a perspectiva do riso é adotada como fundamental para a definição de método crítico, resgatando-o como força criadora da literatura e de suas formas expressivas. Além disso, o humor permite a abordagem de forma leve e sutil das complexas relações familiares e do tabu sobre a morte. Como descrito no trecho da obra em que os familiares estão discutindo detalhes do enterro de Quincas, preocupados com suas imagens e performances na sociedade, revelando de forma humorada as intrigas de família e a forma de lidarem com a morte: “Nas mãos hábeis dos especialistas da agência funerária, Quincas Berro D'água ia voltando a ser Joaquim Soares da Cunha, enquanto os parentes comiam peixada no restaurante e discutiam sobre o enterro. Discussão mesmo só houve em torno de um detalhe: de onde sair o caixão” (AMADO, 1989, p. 7).

É possível analisar, ainda, a presença do humor na obra em uma perspectiva Freudiana. Conhecido como pai da psicanálise, o autor dialoga com diversos aspectos vistos até aqui. Ferreira (2015), à luz dos conceitos de Freud, aponta que este seria um dos meios inventados pelo ser humano para suportar os fardos da vida. O riso consegue simbolizar a finitude do sujeito diante das barreiras impostas a sua existência, tais como: a natureza, a cultura e a morte. Diferente do cômico que se limita a uma simples distração, o humor pode ser compreendido como uma satisfação substituta, assim como a arte.

Nesse sentido, o riso enquanto aspecto transformador dos afetos é perceptível nos amigos de Quincas e na forma como eles lidam com a morte. O recurso é tido como um meio destes realizarem denúncias acerca de questões sociais e também se contraporem às atitudes dos

familiares do defunto, como ocorre na cena em que o serviço fúnebre é organizado pela família. Ferreira (2015) ainda diz que o humor ousa dizer aquilo que é indizível em determinada sociedade. É inquietante a figura do humorista da mesma forma que é estranha a atitude do sujeito que ri de situações que deveriam lhe causar medo, repulsa ou angústia. Na acepção de Ferreira (2015, p. 113-114),

Com o desenvolvimento do processo histórico, o controle sobre o riso iria se intensificar. Na Idade Média foi construída uma concepção negativa de riso, advinda da moralização da Igreja Cristã. O riso passou a ser sinônimo de blasfêmia e injúria. Pela risada eram abertas as portas do inferno, dando passagem ao pecado e à descrença. O riso abalava a fé e o dogma, por isso ele devia ser excluído do mundo cristão. Embora ele tenha sido intensamente moralizado e demonizado, o riso insistia em se manifestar. Nesse período, o acontecimento social que mediava o riso era o carnaval. O riso carnavalesco era celebrado no seio da festa popular, um júbilo coletivo. O divertimento carnavalesco teve uma importância ímpar na Idade Média, chegando a durar até três meses no ano. Nele o cômico se unia à categoria do realismo grotesco, pelo princípio de rebaixamento do sublime. Tudo era parodiado para a dimensão corporal, inferior (comer, beber, relações sexuais), tendendo ao discurso recheado de grosserias. No festejo as classes sociais se dissolviam, a moralidade era diluída numa grande derrisão universal. Nele a morte se afirmava como condição de nascimento, de renascimento, de renovação. A partir do Renascimento, o riso passou a afastar-se da tradição grotesca, que privilegiava o baixo e o inferior. Ele foi expurgado de seus elementos alegres, da grosseria e de sua face obscena e escatológica, reduzindo-se ao riso espiritual. A partir desse período, iniciou-se um processo crescente que tem seu ápice na contemporaneidade: a dessocialização do riso. Começa seu processo de privatização. Rir passou a ser um ato civilizado, alegórico e individual, um prazer subjetivo que é externo à compreensão pública ou coletiva da existência. O indivíduo se torna exterior ao objeto de sarcasmo. O riso disciplina-se, expressando-se mais em suas formas brandas e “finas”, como o sarcasmo e a ironia. Para Lipovsky (1989), essa mudança na expressão do humor está em consonância com o movimento que ocorria no interior dos tempos modernos – a intensa produção de corpos dóceis, comedidos e disciplinados.

Logo, diante do percurso histórico apresentado pela pesquisadora no que diz respeito à privatização do riso, percebe-se uma semelhança com a privatização da morte. Essa mudança, enquanto forma de produção de corpos comedidos e disciplinados, é um dos pontos centrais de discordância do romance em relação aos bons costumes e aos aspectos moralizantes. A dualidade com que a temática da morte é tratada pelos dois grupos de personagens no romance e apresenta-se como crítica às imposições sociais.

Considerações finais

Mantendo o diálogo entre Literatura escrita e cultura popular, *A morte e a morte de Quincas Berro D'água* apresenta os arquétipos sociais por meio do processo de carnavalização de seus personagens e demais processos artísticos analisados. Empregando as teorias Bakhtinianas, foi possível observar, ao longo do estudo, a cosmovisão carnavalesca retratando as formas institucionalizadas por meio da ironia e do humor.

A partir das análises, pode-se perceber que a linguagem é composta por diversos elementos que constituem os aspectos culturais e sociais de um povo, conferindo-lhes caráter heterogêneo. Como bem afirma Alves-Garbim (2015, p. 6) em seus estudos, “o discurso constitui-se, então, como linguagem e ideologia”, de modo que, na narrativa, é possível notar os diferentes pontos de vista dos personagens.

Os aspectos polifônicos e dialógicos da novela foram apresentados no artigo através dos diálogos retirados da obra. Os discursos de Quincas e seus amigos, moradores das ruas de Salvador, enfatizaram o teor oral e social da linguagem empregada. Corroborando, portanto, com as teorias apresentadas.

Assim, tendo como tema central a morte, a novela retrata o personagem Quincas e suas perspectivas acerca desta. A família tenta enterrá-lo enquanto vivo, pois não o considera mais imagem digna de respeito diante da sociedade. Revelando, desse modo, que a vida em sociedade é uma espécie de farsa montada de acordo com regras preestabelecidas. Logo, a liberdade para Quincas Berro D'água mostra-se ter valor incalculável. Enfim, a grande ironia proposta pelo narrador na trama é: morrer para viver.

Referências

AMADO, Jorge. **A morte e a morte de Quincas Berro D'água**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

ALVES-GARBIM, Juliana Franco. *In: O DISCURSO POLIFÔNICO E A CARNAVALIZAÇÃO DE BAKHTIN NA NARRATIVA ORAL AFRO-BRASILEIRA*. ANAIS DO V COLÓQUIO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (Faculdade de Ciências e Letras de Assis) – Universidade Estadual Paulista, Assis, SP – Brasil – 15-17 set. 2015. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/letras/alves-garbim-juliana-franco-o-discurso-polifonico-e-a-carnavalizacao-de-bakhtin-na-narrativa-oral-afro-brasileira.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FERREIRA, Samara Megume Rodrigues. **Além do riso de massa: humor, psicanálise e contemporaneidade**. 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_65b9d289b189c4c5f653b2f9dd92b7f3. Acesso em: 01 fev. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

GARAFINI, Fabiana. **Carnavalização e Malandragem em *A morte e a morte de Quincas Berro D'água*: um retrato do brasileiro pelo olhar de Jorge Amado**. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/29.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LIMA, Marcelo F.; SOUZA, Maurini. **A morte é uma festa: carnavalização em *A morte e a morte de Quincas Berro D'água***. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/1101-scripta-uniandrade/v12n02/11377-a-morte-e-uma-festa-carnavalizacao-em-a-morte-e-a-morte-de-quincas-berro-d-agua.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MACHADO, Irene A. **O romance e a voz**. São Paulo: Imago Editora, 1995.

ROÉFERO, Marilani Soares Vanalli. **Jorge Amado e a consciência discursível em *A morte e a morte de Quincas Berro D'água***. 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94154>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SANTOS, Éverton de Jesus. Ironias em Quincas Berro D'água. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 109-126, maio 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/159>. Acesso em: 08 fev. 2022.

A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM LISA C. FREMONT PARA *JANELA INDISCRETA* (1954): UM ESTUDO DA PERSONAGEM NO PROCESSO ADAPTATIVO

Estela Carielli de Castro¹⁸

Resumo: O filme *Janela indiscreta* (1954), de Alfred Hitchcock, é uma adaptação do conto “It had to be murder”, de Cornell Woolrich, publicado em 1942, no qual temos um narrador-personagem que quebra a perna e, estando entediado, começa a observar seus vizinhos e suspeitar que tenha havido um assassinato na vizinhança. Pensando na elaboração de qualquer obra, temos a personagem, essencial em uma narrativa, seja em um roteiro, seja em uma obra literária (FIELD, 2001; BRAIT, 1985), pois, quando lemos um conto ou assistimos um filme, é a história desse personagem que vamos acompanhar. Na adaptação do conto para o filme, temos a inserção da personagem Lisa C. Fremont, que é a namorada do personagem principal, interpretada pela estrela hollywoodiana Grace Kelly. Com base no surgimento dessa nova personagem, temos como objetivo proceder uma investigação da inserção de Lisa no filme, buscando compreender o processo criativo de uma personagem em uma obra adaptada, o que considera também a mudança de uma obra escrita para uma obra que engloba aspectos verbo-visuais. Para embasar essa análise, trabalhamos com os conceitos de personagem (FIELD, 2001; BRAIT, 1985; ROSENFELD, 2009) e adaptação (HUTCHEON, 2013), esta última se faz importante à medida que Hutcheon (2013) defende que a adaptação é um processo de adição e subtração de informações, que deve ser pensado para o formato que será adaptado. Para a análise, consideramos a relação entre conto, roteiro e filme, buscando compreender as diferenças e semelhanças entre eles. Além disso, ao partir da personagem Lisa, selecionamos cenas em que ela aparece, traçando um perfil psicológico e físico da personagem, buscando entender as motivações para a inserção dessa nova personagem, além das mudanças que ela impulsiona na narrativa fílmica. A partir do que foi observado, concluímos que a personagem Lisa é construída primeiramente porque no conto há apenas personagens masculinos; além disso, por se tratar de uma narrativa em 1ª pessoa, com poucos personagens, a criação de Lisa trouxe um dinamismo para o filme, possibilitando novos diálogos. Por fim, entendemos que o filme ressignifica o conto ao acrescentar uma nova personagem com uma participação ativa na história, já que adiciona um novo conflito: Lisa quer se casar com Jeff, mas ele acredita que os

18 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – Bolsista CAPES. Mestra em Linguística também pela UFPE. Atualmente desenvolve pesquisa em multimodalidade e quadrinhos.

dois são de mundos diferentes. Isso acaba repercutindo no desenrolar da história, já que Lisa se torna uma apoiadora de Jeff, buscando fazer parte da investigação, para mostrar a ele que ela pode ser também aventureira, além de se mostrar uma personagem complexa. O conto de Woolrich (2008) é uma história de suspense a partir de uma perspectiva masculina, mas, no filme de Hitchcock, Lisa torna essa história de suspense também uma história sobre amor, cuidado e perspicácia. Todos esses aspectos endossam a perspectiva de Hutcheon (2013) da adaptação como um processo, que envolve diversos fatores, desde a produção de um filme até o momento de seu lançamento, ou seja, o produto.

Palavras-chave: Adaptação. Personagem. Cinema. Literatura.

Introdução

Alfred Hitchcock (1889-1980) é um cineasta britânico que iniciou sua carreira na Inglaterra, em 1919, que se divide em três fases: o cinema mudo (1919-1929), o período inglês (1929-1939) e o período norte-americano (1939-1976). O reconhecimento e o título de mestre do suspense vêm na fase americana, na qual temos os filmes mais famosos do diretor, tais como *Disque M para matar* (1954), *Janela indiscreta* (1954), *Um corpo que cai* (1958), *Psicose* (1960) e *Os pássaros* (1963). Embora também roteirizasse seus filmes, a maioria dos trabalhos de Hitchcock surgem através de parcerias com outros roteiristas, sendo um deles John Michael Hayes, jornalista norte-americano cuja carreira como escritor de *scripts* se iniciou através da elaboração de roteiros para radionovelas. Após o sucesso na rádio, foi convidado pela Universal Pictures¹⁹, onde começou a trabalhar com o mestre do suspense. Durante a década de 1950, Hayes elaborou o roteiro de quatro filmes do diretor britânico: *O terceiro tiro* (1955), *Janela indiscreta* (1954), *Ladrão de casaca* (1956) e *O homem que sabia demais* (1956). *Janela indiscreta*, objeto de estudo deste artigo, trata-se de uma adaptação do conto “It had to be murder”, de Cornell Woolrich, publicado em 1942. O filme chegou a ser indicado ao Oscar de melhor roteiro adaptado em 1958 e, embora não tenha ganho, é considerado uma obra-prima (KROHN, 2010; STEMPEL, 2011; TRUFFAUT; SCOTT, 2004).

Sem via de dúvidas, Alfred Hitchcock é um diretor de renome, cuja obra influencia cineastas até os dias de hoje. Uma de suas contribuições foi a constante busca por aproveitar o potencial visual que o cinema proporciona, tendo como resultado o aprimoramento e a criação de técnicas cinematográficas²⁰. Para o diretor britânico, “Quando se escreve um filme, é indispensável separar nitidamente os elementos de diálogo e os elementos visuais e, sempre que possível, dar preferência ao visual e não ao diálogo” (TRUFFAUT; SCOTT, 2004, p. 65). Ou seja, ao construir

¹⁹ Estúdio de cinema fundado em 1912 nos Estados Unidos.

²⁰ Por exemplo, o tamanho do objeto deve ser proporcional à importância que ele possui na cena, para que esse objeto chame a atenção do espectador, quando necessário (TRUFFAUT; SCOTT, 2004).

suas narrativas fílmicas, Hitchcock buscava privilegiar esses elementos visuais, um exemplo é a cena de abertura de *Janela indiscreta*, na qual vemos em imagens o protagonista Jeff com a perna quebrada, uma câmera indicando que ele é fotógrafo e uma foto de um acidente de carro, o que mostra que Jeff se acidentou durante o trabalho; isso não é narrado, é mostrado.

No entanto, a produção de um filme envolve mais que a direção, abarcando também roteiro, atores, figurino, trilha sonora, edição de imagem, direção etc. Hutcheon (2013) faz uma analogia interessante ao comparar a produção de um filme a uma colmeia. Há uma abelha-rainha, no caso, podemos entender que o diretor assume esse papel, mas há muitas outras abelhas que se tornam responsáveis pela produção do “mel”. A autora, desse modo, defende que todos esses participantes atuam no processo de adaptação de um filme, em maior ou menor grau, trazendo contribuições, o que já evidencia a complexidade do desenvolvimento de uma adaptação.

De acordo com Hutcheon (2013, p. 29/30), a adaptação é uma “transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular”, ou seja, o adaptador transforma uma obra em outra, podendo haver uma mudança de mídia (por exemplo, no caso de *Janela indiscreta*, temos uma adaptação de uma obra literária no formato livro para o cinema) ou uma atualização do tema, entre outras mudanças, deixando evidente que há um texto-fonte. Dessa forma, adaptar é um processo de (re)criação, pois o texto adaptado sempre irá envolver a interpretação que o autor possui da obra-fonte, mas também a criação de algo. Além disso, a autora entende a adaptação de uma obra para outra como um processo e como produto, ou seja, *Janela indiscreta* é uma adaptação declarada, um produto, mas, para chegar nesse *status*, ela passou por um processo que envolve uma série de fatores.

Pensando na elaboração de qualquer obra, temos a personagem, essencial em uma narrativa, seja em um roteiro, seja em uma obra literária (FIELD, 2001; BRAIT, 1985), pois, quando lemos um conto ou assistimos um filme, é a história desse personagem que vamos acompanhar. Desse modo, em *Janela indiscreta*, vamos acompanhar a história de Jeff, um fotógrafo de meia-idade que quebrou a perna durante o trabalho. Em um dia de muito calor, Jeff passa a observar a vizinhança como passatempo. Certa noite, ele ouve gritos no apartamento do sr. e sra. Thorwald e, na manhã seguinte, nota que a mulher dele havia desaparecido. Pouco tempo depois, Thorwald aparece na janela limpando uma faca e um serrote. A partir desse momento, Jeff começa a desconfiar que houve um assassinato e começa a realizar uma investigação para confirmar suas suspeitas. Para isso, tem a ajuda de Stella, enfermeira responsável por cuidar dele enquanto ele está sem os movimentos das pernas; de Lisa C. Fremont, sua namorada que deseja virar noiva, no entanto, Jeffries tem dúvidas sobre se casar, o que também se torna um dos conflitos do filme; e, por fim, do tenente Thomas J. Doyle, investigador que também auxiliará a confirmar que Thorwald assassinou a esposa.

Na história de Woolrich (2008), texto-fonte, o mote é o mesmo: Jeff, imobilizado em seu apartamento, passa a observar a vizinhança e suspeitar de um assassinato. Além de Jeffries, do sr. e sra. Thorwald, há apenas dois personagens a mais nessa narrativa: Sam, o diarista de Jeffries, que acaba ajudando-o em alguns momentos em sua empreitada, e o detetive Boyne, com quem Jeffries compartilha suas suspeitas. Há diversas diferenças em relação ao filme, mas gostaríamos de destacar que, no que concerne aos personagens, é bastante intrigante a adição da personagem Lisa na narrativa fílmica, pois ela não funciona apenas como uma personagem secundária, descartável, ela realmente tem uma participação ativa nessa história. A princípio, Lisa acha que Jeff está alucinando com essa suspeita de assassinato; porém, à medida que ele apresenta novos indícios de que Thorwald matou a esposa, Lisa passa a auxiliá-lo na investigação desse caso, sendo decisiva para que o homicida seja descoberto. Com base no surgimento dessa nova personagem, temos como objetivo proceder uma investigação da inserção de Lisa no filme, buscando compreender o processo criativo de uma personagem em uma obra adaptada.

A personagem no processo adaptativo

Embora a adaptação seja uma prática recorrente em todas as artes, Hutcheon (2013, p. 24) afirma que ainda persiste a visão da obra adaptada como sendo inferior ao texto-fonte; porém, como a autora declara: “Adaptação é repetição, porém repetição sem replicação”. Em outras palavras, se pensarmos na constituição de qualquer fazer narrativo, ele é permeado de relações intertextuais, de repetições, já que a intertextualidade é constitutiva da linguagem. Nesse sentido, a adaptação é uma intertextualidade anunciada, nos termos de Hutcheon (2013), já que essa relação entre texto-fonte e obra adaptada deve aparecer para o espectador de forma declarada.

Por conseguinte, as adaptações não são meras cópias, pelo contrário, são trabalhos autônomos e com estilos próprios. Trata-se de um processo complexo que envolve diversos fatores, pois é preciso pensar na construção dos personagens, se eles serão trocados por outros ou não ou se novos personagens serão acrescentados; onde se passa a história e se será preciso mudar esse local; se haverá mudanças em relação ao final ou não. Em linhas gerais, “o trabalho do adaptador é o de subtrair e contrair” (HUTCHEON, 2013, p. 43), pois todos esses procedimentos possuem relação com a adição ou subtração de informações, pensando no formato, ou mídia, que a história se passa (filme, livro, peça, história em quadrinhos) e para quem se destina.

Quando pensamos nessa transposição de uma mídia para outra, é indispensável considerar que o processo de adaptação envolve modos de engajamento (HUTCHEON, 2013), que se referem à maneira que cada meio possibilita que uma história seja contada. Hutcheon (2013)

nos apresenta três modos de engajamento, são eles: contar, mostrar e interagir. O contar envolve imaginação, como é o caso da literatura, interferindo no tempo que o leitor leva para realizar a leitura, já que ele pode reler passagens, parar a leitura para tecer reflexões, adiantar páginas; já no mostrar, caso do cinema, a duração do filme dita as regras, já que o tempo da narrativa é imposto. Além disso, entram nesse modo as percepções visuais e sonoras; por último, o interagir envolve uma participação mais ativa do leitor/espectador, como é o caso dos jogos digitais. Isso não significa dizer que esse processo de interação não ocorre nos outros modos, mas ele é mais proeminente em um jogo, por exemplo, do que em um filme. O importante é perceber que cada modo possui potenciais de sentido próprios e que isso deve ser considerado no momento de adaptar uma obra.

Mas há também outros fatores em jogo. As escolhas do produtor/diretor/roteiristas estão situadas em um contexto político, social, econômico, estético e/ou pessoal. Esse contexto acaba interferindo na estrutura e no meio de transmissão escolhidos (HUTCHEON, 2013, p. 51). Isso é relevante à medida que, em muitos casos, se torna a justificativa para que uma adaptação seja realizada, como, por exemplo, um *best-seller* pode se tornar uma aposta garantida de adaptação em termos econômicos ou um clássico trazido para os dias atuais uma forma de atualização que pode atingir um novo tipo de público. Por isso, o contexto influencia no processo de criação de uma obra e como vai ser recebida pelo público, sendo assim, Hutcheon (2013) divide o contexto em duas categorias: contexto de criação, que envolve motivos econômicos, políticos, questões pessoais dos/das autores/as, e o contexto de recepção, tais como divulgação do filme, se o momento político-econômico-social está sendo receptivo a esse tipo de filme etc.

Pensando na complexidade que é realizar uma adaptação é que pretendemos nos voltar para o estudo da personagem, pois ela é central em qualquer narrativa, seja cinematográfica ou não. Rosenfeld (2009) declara que sem personagens não há história, principalmente no teatro, pois se os atores saem do palco, não há história; já na literatura e no cinema, outras questões podem tomar a atenção do leitor, mas é a personagem que vai chamar nossa atenção pela maior parte da obra. Brait (1985) acrescenta que a personagem existe em uma realidade ficcional, mas que o escritor, ao concebê-la, mistura inevitavelmente realidade e ficção para captar o leitor, sensibilizá-lo. A autora traz duas perspectivas: a aristotélica, a personagem como reflexo da pessoa humana e como um ser que segue as regras expressas naquele universo ficcional do qual faz parte (isso é o que torna uma obra verossímil); e a pós-aristotélica, a personagem como um ser psicologizante, ou seja, como reflexo, projeção do seu criador. É da perspectiva aristotélica que os autores da área de cinema aqui trabalhados vão partir, pois trazem a personagem como esse reflexo da realidade, do ser humano.

Field (2001) mostra essa relevância da personagem ao trazê-la como intimamente ligada à ação de uma narrativa fílmica, pois o tema (assunto) de um filme é o que acontece com um determinado personagem. Em *Janela indiscreta*, acompanhamos Jeffries, o protagonista, e toda a trama se desenvolve a partir dele estar entediado, com a perna quebrada, já que passa a observar a vizinhança e suspeitar de um assassinato. É nesse sentido que Jeff acaba sendo nossos olhos durante a narrativa, pois nos conduz para a ação dessa história. Brait (1985) chega a fazer uma analogia de que a personagem é como uma câmera, justamente por ela ter essa função de “enquadrar” algum acontecimento.

No cinema, a construção da personagem se inicia no roteiro. Field (2001) e Campos (2007) apontam que é relevante pensar em todos os detalhes quando se constrói um personagem, sendo o primeiro passo responder: o que a personagem quer? Pois a partir desse desejo é que vamos ter um conflito. Em *Janela indiscreta*, Lisa, namorada de Jeff, deseja casar-se com ele, mas Jeff não quer, porque se enxerga como um aventureiro, ao contrário de Lisa, que, na perspectiva do protagonista, seria uma moça que gostaria de viver em uma relação mais rotineira, sem muitas surpresas. É nesse ponto que temos um conflito que acaba por se desenrolar na ação de Lisa buscando ajudá-lo para mostrar que ela não se enquadra na expectativa de Jeff.

Além da motivação principal da personagem, é necessário responder uma série de perguntas a respeito não só de características físicas, mas também de características psicológicas, pois isso ajudará, posteriormente, no momento de filmagem, fazendo com que a linguagem cinematográfica seja aproveitada, que a história seja mostrada (FIELD, 2001). De acordo com Campos (2007), algumas das perguntas que se deve fazer são: gênero, nome, idade, corpo, voz, rosto, cabelos, timbre, altura, roupas, maneiras de vestir, emoções, onde mora, motivações, com quem se relaciona e como, profissão, papel social, expressividade, atitudes, objetivos, como os outros personagens o enxergam etc. Com base no roteiro de Hayes (1953), compreendemos que Lisa é uma mulher apaixonada, inteligente, cuidadosa, carinhosa, que se veste bem, é irônica e sagaz. Trabalha com moda, é namorada de Jeff e deseja casar-se com ele, mas ele a vê como fútil e não acha que vão dar certo juntos. Agora vamos observar uma cena de Lisa no filme:

Figura 1 – Lisa no apartamento de Jeff



Fonte: *Janela indiscreta* (1954)

Nessa cena, após dar um beijo delicado em Jeff, Lisa vai acendendo as luzes do apartamento. Assim, vemos o lado mais cuidadoso da personagem, que também se mostra como uma metáfora para a personagem que deseja fazer parte da vida de Jeff definitivamente, iluminando o caminho dele. Além disso, podemos ver o quão bem vestida ela está, indicando que ela realmente entende de moda e que possui muita classe. Pela forma de se portar (cabeça erguida, movimentos que dominam o espaço da casa de Jeff e da tela), podemos perceber Lisa como uma mulher decidida e capaz de dominar o ambiente, uma mulher segura de si. Assim, só por aspectos visuais, já temos uma ideia da personalidade de Lisa.

Desse modo, é possível entendermos a construção da personagem em um filme como um processo adaptativo por si só. Há uma transposição do roteiro para o produto, no caso, o filme, que passa por uma série de subtrações e acréscimos. Aqui, focamos mais no roteiro e no filme, mas há uma série de aspectos que interferem nessa produção, desde a atuação de Grace Kelly até a edição de imagens. No entanto, não podemos deixar de considerar que o filme *Janela indiscreta* é também uma adaptação de um conto. Lisa é uma personagem que não existe no conto originalmente, mas foi criada para o filme. Na subseção a seguir, buscamos investigar por que essa personagem foi criada, resgatando o contexto de criação da obra.

***Janela indiscreta*: a criação de Lisa C. Fremont**

Janela indiscreta não é o primeiro filme de Hitchcock adaptado de uma obra literária²¹. Sobre o processo de adaptação, o diretor, em entrevista a François Truffaut, faz a seguinte afirmação:

²¹ Em 1940, o diretor adaptou a obra literária da autora britânica Daphne du Marier, *Rebecca* (1936) para o filme *Rebecca*, a mulher inesquecível (1940), voltando a adaptar um conto da mesma autora em 1963, o clássico *Os pássaros* (1963), além de outros inúmeros filmes do mestre do suspense serem adaptações, como é o caso de *Psicose*.

“[...] Leio uma história só uma vez. Quando a ideia de base me convém, adoto-a, esqueço completamente o livro e fabrico o cinema” (TRUFFAUT; SCOTT, 2004, p. 73/74). É interessante quando Hitchcock afirma que fabrica o cinema, pois, nessa entrevista, o diretor evidencia que uma das motivações de Hitchcock para a escolha de uma obra-fonte ser adaptada por ele: quando ele vê uma ideia em potencial para o cinema, nesse caso, um potencial visual, é que ele escolhe adaptá-la. Hitchcock chega a falar diretamente sobre o porquê de ter escolhido o conto de Woolrich (2008): para ele, se tratava de um desafio técnico por conta do protagonista estar imerso em seus pensamentos e constantemente narrar o que estava acontecendo com a vizinhança.

Porém, Hitchcock não foi o primeiro a se interessar por essa história. O conto de Woolrich (2008) foi cobijado primeiramente pelo diretor da Broadway Joshua Logan que chegou a fazer um roteiro adaptado para essa narrativa, buscando estreá-lo no cinema. “It had to be murder” foi publicado pela primeira vez, no Brasil, apenas em 2008, pela Companhia de Letras. Na tradução brasileira, o título escolhido foi “Janela indiscreta”, mesmo título do filme de Hitchcock. O escritor norte-americano, lembrado pela literatura policial, foi convidado, em meados da década de 1940, pela produtora First National Pictures para adaptar seus romances para o cinema, dando início, desse modo, a sua carreira como roteirista. Woolrich (2008) ao longo de cinco décadas, teve mais de 20 contos e romances seus adaptados para o cinema, e “Janela indiscreta” é o mais famoso deles.

Por questões de direitos autorais, Logan não conseguiu levar essa ideia para frente, abandonando-a. Nesse roteiro, Logan também chegou a acrescentar uma namorada para Jeff, mas, de acordo com Stempel (2011), Hayes nunca chegou a ver esse roteiro, dessa forma, o ex-jornalista não sofreu influência de Logan; portanto, é interessante observar que dois roteiros diferentes criaram uma namorada para Jeff.

Uma das questões primeiras que devemos considerar quando pensamos nesse acréscimo é que o conto de Woolrich (2008) é narrado em primeira pessoa. Desse modo, no filme torna-se necessária a existência de outros personagens, pois essa é uma forma de o espectador ter acesso aos pensamentos de Jeff. Sam, personagem do conto, transforma-se em Stella, uma divertida enfermeira que, segundo Stempel (2011), funciona como um toque de humor na narrativa e como um contraponto para a personagem de Lisa, que é mais séria. Além disso, temos Lisa, namorada de Jeff, e o detetive Boyne. Com esses personagens é que Jeff vai compartilhar suas suspeitas de assassinato, o que torna tudo mais dinâmico. Porém, Lisa é a personagem que vai adicionar outro conflito para a história

Lisa C. Fremont, de acordo com Stempel (2011), foi elaborada para que fosse interpretada por Grace Kelly, atriz que fez bastante sucesso na década de 1950 e que já tinha trabalhado

com Hitchcock. Esse ponto é relevante à medida que interfere no contexto de recepção da obra, já que é uma boa aposta trazer uma atriz de sucesso para a divulgação de um filme. Isso interfere também na construção da personagem, já que, algumas características da personagem muito provavelmente foram elaboradas para que Grace Kelly a achasse interessante. A atriz hollywoodiana possui um histórico impecável: ganhou o Oscar de melhor atriz pelo filme *Amar e sofrer* (1954) e outros prêmios, casou-se com o príncipe de Mônaco, ajudou ONGs e é considerada uma das pessoas mais elegantes da história do cinema. Quando pensamos em Lisa, é o papel perfeito para chamar a atenção da atriz.

Isso reverbera na própria narrativa fílmica, pois Hitchcock afirma que se um personagem está vasculhando gavetas e você mostra o dono do apartamento subindo as escadas, retornando a câmera para o espectador, como acontece em *Janela indiscreta*, isso causa uma apreensão no público. Nas palavras dele: “uma pessoa que vasculha não precisa ser um personagem simpático, o público sempre sentirá apreensão por ela. Evidentemente, se a pessoa que vasculha for simpática, você redobra a emoção do espectador, por exemplo com Grace Kelly em *Janela indiscreta*” (TRUFFAUT; SCOTT, 2004, p. 77). Ou seja, a escolha de Grace Kelly para o papel é uma forma de garantir também a simpatia do público.

Desse modo, uma das hipóteses é que o papel de Lisa foi criado não só para que Jeff pudesse dialogar com alguém e o público ter acesso aos seus anseios, mas também para o público torcer por alguém que ele simpatiza, para sentir a emoção da história. Para entender melhor esse ponto, vamos aprofundar a participação de Lisa nessa narrativa.

Lisa aparece pela primeira vez no filme ao visitar Jeff. Ela chega com toda sua imponência para fazer um jantar surpresa. Quando chega no apartamento, Jeff está dormindo. Ela chega lentamente e dá um beijo nele. Logo após, iniciam um diálogo sobre o trabalho dela. Ela é uma vendedora de roupas de grife e Jeff não entende como as roupas vendidas por ela podem ser tão caras e como é possível haver compradores para um produto tão caro. Lisa afirma, então, que se não ganhasse as roupas que vende (é o vestido que está usando na figura 2), ela compraria para uma ocasião especial. Jeff pergunta se há alguma ocasião especial para ela estar usando aquele vestido em uma mera quarta-feira e Lisa responde que é um momento especial, pois é a última semana que ele vai ficar com o gesso na perna. Essa cena é muito interessante, porque já mostra que ambos são de mundos totalmente diferentes, mas Lisa sabiamente encontra um possível ponto de convergência entre os dois: fotografia de moda (ela realmente dá essa sugestão, quando ele afirma que ela jamais se encaixaria no mundo corrido e aventureiro do qual ele faz parte). Porém, Jeff recebe a ideia com muita resistência. Temos o conflito dessa narrativa: como duas pessoas completamente diferentes podem se casar? Nesse contexto, observar a vizinhança acaba colaborando para que Jeff não queira se casar com Lisa. Sobre isso, Truffaut e Scott (2004, p. 214) afirmam:

E todas essas histórias têm o amor como ponto comum. O problema de James Stewart é que ele não tem vontade de se casar com Grace Kelly e, no muro defronte, só vê atos e gestos que ilustram o problema do amor e do casamento; há a mulher sozinha sem marido nem amante, os recém-casados que fazem amor o dia inteiro, o músico solteiro que se embriaga, a pequena dançarina cobiçada pelos homens, o casal sem filhos que transferiu todo o seu afeto para um cachorrinho, e sobretudo o marido e a esposa cujas brigas são cada vez mais violentas, até o misterioso desaparecimento da mulher.

Não é à toa que logo após essa conversa com Lisa sobre Jeff entrar como fotógrafo para o mundo da moda, ele olha pela janela e a Srta. Coração Solitário²², uma mulher solitária que busca o amor, e, ao jantar sozinha, finge estar em um encontro com uma pessoa imaginária. Jeff fala para Lisa, em tom de piedade: “Nunca precisará se preocupar com isso”. E Lisa responde: “Você pode ver meu apartamento daqui, lá na Rua 63?”, colocando-se no lugar da Srta. Coração Solitário. É interessante observar a expressão facial tanto Lisa como de Jeff:

Figura 2 – Lisa e Jeff observando a srta. Coração Solitário



Fonte: *Janela indiscreta* (1954)

Enquanto Jeff está com um ar despreocupado, Lisa está realmente tocada pela Sra. Coração Solitário; a expressão facial dela é de alguém que realmente entende aquela mulher. Já Jeff carrega em seu rosto a expressão de alguém que enxerga tudo aquilo como divertimento, um espetáculo apenas. Logo após, ele fala o seguinte: “Há um apartamento aqui que deve ser tão popular quanto o seu. Lembra-se da Srta. Torso, a dançarina de balé? Ela é como uma abelha-rainha escolhendo o zangão”. Esta é a cena que vemos. Srta. torso rodeada de homens tentando conquistá-la:

²² No original: Miss Lonely Heart. Como Jeff não sabe o nome dos seus vizinhos, ele cria apelidos para eles. Apenas sabemos o nome do assassino Sr. Thorwald, porque, em determinado momento do filme, ele descobre essa informação.

Figura 3 – Apartamento da Miss Torso



Fonte: *Janela indiscreta* (1954)

Mais uma vez, Lisa responde de maneira sagaz: “Acho que ela está fazendo um dos trabalhos femininos mais difíceis, domar lobos”, indicando que a Srta. Torso não tem nenhum interesse nesses homens, apenas não sabe como se livrar deles. Essa cena traz uma nova camada para a personagem, pois ela funciona realmente como alguém que traz uma perspectiva sobre o olhar feminino a respeito do que está acontecendo com a vizinhança. Se voltarmos para a afirmação de Truffaut e Scott (2004), eles trazem o ponto de vista de Jeff, como ele não quer se casar e como olha pela janela e vê todos os motivos para fugir desse casamento. Já Lisa é a perspectiva feminina sobre esse universo, ela realmente entende tanto a solidão da Srta. Coração Solitário, como também a dificuldade da Srta. Torso em lidar com os homens sempre rondando (MODLESKI, 2016).

Por esse motivo é que Modleski (2016) vai de encontro ao dito por Lara Mulvey, crítica de cinema feminista e norte-americana, quando esta afirma que Lisa é uma personagem passiva e obcecada por estilo, o que seria uma visão muito superficial da mulher. Modleski (2016) advoga em favor de Lisa, declarando que há diversos indícios de que ela protagoniza muito bem a história de Hitchcock. Um exemplo é essa cena que acabamos de descrever, mostrando que Lisa possui um olhar diferente do de Jeff e muito mais maduro. Além disso, Modleski (2016) aponta que a obsessão por moda da personagem é algo bastante complexo. Não é possível afirmar que é algo superficial, porque há uma função narrativa na história: Lisa trabalha com moda e é algo que ela ama, por isso a dita “obsessão” apontada por Mulvey, mas isso funciona como um caminho possível para união de Jeff e Lisa, já que ele pode vir a se tornar um fotógrafo de moda, o que uniria os dois personagens, ou seja, há uma função clara em termos de narrativa, o que mostra que houve um roteiro muito bem construído. Ao mesmo tempo, Lisa se torna um

estereótipo, uma mulher da socialite obcecada por moda, além de outras características da personagem que a põem como a mulher “perfeita para casar”. Porém, Modleski (2016) traz que essa mesma visão endeusada pela sociedade é também o que a torna motivo de chacota, do próprio Jeff, que acredita que Lisa não é capaz de se envolver em aventuras como ele, usando como justificativa, inclusive, o fato de Lisa gostar de moda.

Mas a própria forma de filmar mostra a imponência de Lisa. Ela domina tanto o enquadramento como o ambiente (como visto nas figuras 2 e 3). Lisa também tem uma percepção aguçada sobre o que acontece aos vizinhos, principalmente às mulheres. E o mais importante: Jeff está imobilizado, enquanto Lisa acaba por ser suas pernas; ele precisa dela para resolver o caso. A princípio, ela acredita que Jeff está exagerando quando apresenta suas suspeitas do assassinato; ele alega que, na noite anterior, Thorwald fez várias viagens carregando uma mala e, na manhã seguinte, segurava uma faca e um serrote. Mas Lisa não acha isso suficiente para acusar alguém de assassinato. Até o momento que ela vê Thorwald amarrando um grande malão com uma corda. A partir desse momento, Lisa vai fazer parte da investigação, ajudando Jeff.

Outra cena importante é quando Jeff também compartilha suas suspeitas com seu amigo Boyne, o detetive, para que ele entre com uma ordem judicial para vasculhar o apartamento. Boyne fala que não há provas suficientes para fazer isso. Boyne diz que vai tentar rastrear o malão para descobrir o que há dentro, mas pouco tempo depois, informa Jeff de que o conteúdo do malão é apenas um monte de roupas; de acordo com a investigação do detetive, Thorwald teria enviado para a sua esposa, que teria recebido pessoalmente.

Jeff ainda desconfiado do assassinato, vê Thorwald mexendo na bolsa da esposa, tirando joias de dentro dela, e compartilha isso com Lisa, que acha estranho. Lisa afirma que uma mulher jamais deixaria sua bolsa preferida com todas as suas joias para trás. Lisa compartilha isso com o detetive Boyne e ele a ridiculariza, afirmando que: “Intuição feminina vende revistas, mas, na vida real, ainda é fantasia. Desperdicei muitos anos seguindo pistas por intuição feminina”. Novamente voltamos à complexidade tratada por Modleski (2016), já que há um estereótipo em relação ao papel da mulher, mas ao mesmo tempo isso funciona como um ponto chave para a história, já que, posteriormente, Lisa vai entrar no apartamento de Thorwald e descobrir que a sra. Thorwald deixou sua aliança, algo que, segundo a personagem, mulher nenhuma faria, o que também confirma que a “intuição feminina” criticada por Boyne estava correta.

Essa participação de Lisa de forma tão ativa se deve à perspectiva hitchcockiana de que se um objeto entra em cena, ele deve ter uma utilidade (TRUFFAUT; SCOTT, 2004). Nesse sentido, o fato de Lisa trabalhar com moda não é algo impensado, assim como a “intuição” feminina dela também não é por acaso, já que isso vai auxiliar na resolução do caso. Esses

aspectos possuem sempre uma função bem explícita na história. Lisa, no final das contas, se mostra uma personagem valente, que, ao invadir o apartamento de Thorwald para buscar provas do crime, quase é pega por ele.

No conto, também há esse momento que Jeff pede ajuda de alguém para invadir o apartamento de Thorwald, como Lisa não existe na obra-fonte, ele pede a ajuda de Sam. Jeff e Sam, no conto, têm uma relação bastante conservadora; Jeff enxerga Sam como um empregado inconveniente e constantemente afirma que falou algo ou pediu algo para ele apenas para “se livrar” dele. Ao pedir para que Sam invada o apartamento, faz da seguinte forma:

— Quero que faça uma coisa para mim, uma coisa um pouquinho arriscada. Na verdade, muito arriscada. Pode quebrar a perna, ou pode levar um tiro, ou pode até ser preso. Estamos juntos há dez anos, e eu não pediria uma coisa dessas para você se eu mesmo pudesse fazer. Mas não posso, e é preciso fazer isso. (WOOLRICH, 2008, p. 25).

O pedido de Jeff soa quase como uma ordem, uma ordem muito arriscada e com a única justificativa de ele realmente precisar de ajuda por estar incapacitado de andar. Porém, no filme, de um desejo inicial de se casar com Jeff e de encontrar um ponto de encontro entre mundos tão diferentes, acaba surgindo uma personagem complexa e que realmente se envolve com aqueles personagens da vizinhança. Lisa é tão importante nessa história que é a personagem que aparece na cena final. Jeff aparece dormindo em uma cadeira de rodas. E Lisa está, ao lado dele, lendo um livro cujo título é *Beyond the high himalayas*²³, algo que seria do interesse de Jeff. Ela olha atentamente para ele, abaixa esse livro e pega uma revista sobre moda. Isso nos leva a questionar: Lisa realmente mudou por Jeff ou ela apenas aparentou mudar?

Desse modo, observar o processo de criação dessa personagem, nos mostrou que ele começa já no momento de leitura e interpretação da obra-fonte, da qual Hayes conseguiu (re)criar algo que seria pertinente para a linguagem cinematográfica. E, a partir desse processo de interpretação e (re)criação, ele elabora a personagem de Lisa, que acaba não sendo só uma substituição para o personagem de Sam, ou um caso amoroso para Jeff, mas sendo também uma personagem que carrega novos conflitos para essa história e um olhar feminino não existente no conto.

Considerações finais

O intuito deste trabalho foi mostrar o processo de criação de uma personagem, que não existia na obra fonte, para o texto adaptado. Investigar a construção de Lisa C. Fremont reafirmou questões importantes trazidas por Hutcheon (2013), evidenciando a complexidade desse processo.

23 Este é um livro de não-ficção, de William O. Douglas, sem tradução para o português.

A partir da análise, observamos que criar a personagem de Lisa, em *Janela indiscreta*, começou antes do roteiro, através de possíveis leituras da obra-fonte que culminou na percepção de Hayes de que uma nova personagem como necessária. Isso ocorreu, primeiramente, porque, no conto, temos um narrador em 1ª pessoa, dessa forma, mais personagens são uma maneira de dinamizar a história, fazendo com que os espectadores tenham acesso ao pensamento desse protagonista através de diálogos. Além disso, na história original apenas existiam homens, criar personagens femininas amplia as possibilidades de perspectivas dentro do roteiro, já que as ações estão intimamente relacionadas com as personagens (FIELD, 2001; CAMPOS, 2007).

Outro ponto observado antes do surgimento do roteiro é o papel ter sido pensado para Grace Kelly, que traz consequências na construção da personagem, pois para garantir que a atriz escolhesse fazer Lisa é possível que Hayes tenha escolhido características que se tornassem um atrativo para Kelly, o que influencia o contexto de criação. Mas isso também traz consequências para a história em si, à medida que Hitchcock escolheu um papel para uma atriz capaz de ganhar a simpatia do público, criando cenas para ela que causassem emoção nos espectadores. Isso tudo também afeta o contexto de recepção, já que um filme atuado por Grace Kelly, que fez muito sucesso na década de 1950, se torna um chamariz, e *Janela indiscreta* foi um sucesso de bilheteria na época (o que também pode ser explicado pela participação de Grace Kelly, além da qualidade estética da obra).

Por fim, mas não menos importante, entendemos que o filme ressignifica o conto ao acrescentar uma nova personagem com uma participação ativa na história, já que adiciona um novo conflito: Lisa quer se casar com Jeff, mas ele acredita que os dois são de mundos diferentes. Isso acaba repercutindo no desenrolar da história, já que Lisa se torna uma apoiadora de Jeff, buscando fazer parte da investigação, sendo suas pernas, para mostrar a ele que ela pode ser também aventureira, além de se mostrar uma personagem complexa, capaz de se envolver com aqueles vizinhos, em alguns momentos mais do que o próprio Jeff. O conto de Woolrich (2008) é uma história de suspense a partir de uma perspectiva masculina, mas, no filme de Hitchcock, Lisa torna essa história de suspense também uma história sobre amor, cuidado e perspicácia, acrescentando uma perspectiva feminina. Todos esses aspectos endossam a perspectiva de Hutcheon (2013) da adaptação como um processo, que envolve diversos fatores, desde a produção de um filme até o momento de seu lançamento, ou seja, o produto.

Referências

BRAIT, B. **A personagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

CAMPOS, F. de. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

FIELD, S. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Tradução Álvaro Ramos. 14. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HAYES, J. M. **Rear window**, **Daily Script**, 1953. Disponível em: <http://www.dailyscript.com/scripts/rearwindow.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

KROHN, B. **Masters of cinema**: Alfred Hitchcock. Paris: Cahiers du cinema, 2010.

MODLESKI, T. The master's dollhouse. *In*: MODLESKI, T. **The woman who knew too much**: Hitchcock and feminist theory. New York: Routledge, 2016.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. *In*: CANDIDO, A. *et al.* **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

STEMPEL, T. **Por dentro do roteiro**: erros e acertos em *Janela indiscreta*, *Guerra nas estrelas* e outros clássicos do cinema. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TRUFFAUT, F.; SCOTT, H. **Hitchcock/Truffaut**: edição definitiva. Tradução Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOOLRICH, C. **Janela indiscreta**: e outras histórias. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

A CONSTRUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO COM BASE EM QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS: UMA ANÁLISE DO CONTO TROPICÁLIA

João Elias da Cruz Neto²⁴

Resumo: No dia 06 de fevereiro de 2022, Maria Fernanda Tourinho Peres publicou na *Revista Mundo Desejante*, no Facebook, o conto Tropicália, narrado em primeira pessoa que, no fim, é identificado como Moïse. O conto deixa marcas claras de que foi baseado no caso real do assassinato do congolês Moïse Kabagambe que se refugiou no Brasil, fugindo da violência no seu país, entre elas, o título, o nome do narrador e a referência à data da morte. O assassinato de Moïse a pauladas no quiosque Tropicália, onde trabalhava no Rio de Janeiro, havia ocorrido dias antes, em 25 de janeiro, e teve uma grande repercussão na mídia, sendo divulgado tanto em reportagens na internet, quanto em jornais impressos e na televisão. Só para se ter uma ideia, somente entre os dias 29 de janeiro, quando foram divulgadas as primeiras informações nos meios de comunicação sobre o assunto, e dois de fevereiro, o Portal G1 publicou 11 reportagens e, na noite do dia 01 de fevereiro, o assunto foi um dos mais comentados na rede social Twitter, com mais de 38 mil *tweets* com a *hashtag* #JustiçaparaMoïse, sendo comentado, inclusive, por pessoas famosas, como o cantor Caetano Veloso. Neste trabalho, analisamos o conto com base em teorias de Giorgio Agambem (*O que é o contemporâneo*), Zygmunt Bauman (*Mundo líquido moderno*), Aleilton Fonseca (*Tempo e escrita da agoridade*) e Raquel Recuero (*Redes sociais na Internet*), entre outros. Além disso, faremos referência às reportagens jornalísticas publicadas pelos meios de comunicação. No entanto, o conto não é um retrato fiel do acontecimento, pois vai além da situação específica de Moïse, retratando também a situação das pessoas na terra de onde ele veio. Conta, inclusive, como seus antepassados viviam e a invasão de suas terras por reis que se tornaram donos do território, obrigando-os a trabalhos forçados e impondo castigos em caso de desobediência, o que fez com que muitos se refugiassem. A autora, inclusive, utiliza alguns vocábulos no idioma kikongo, que é a segunda língua mais falada no Congo. Em outras palavras, o conto teve o caso da morte de Moïse como ponto de partida, mas não se restringe a ele e aborda, de forma mais geral, a situação dos refugiados.

Palavras-chave: Refugiados. Contemporaneidade. Facebook.

24 Mestrando em Estudos Literários da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: cruznetojoaelias@gmail.com

Introdução

“Tropicália” é um conto de autoria da médica baiana Maria Fernanda Tourinho Peres, que é professora do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Foi publicado pela primeira vez na revista *Mundo Desejante*, no Facebook, no dia 06 de fevereiro de 2022, que divulga novos contos sempre aos domingos de diversos autores.

Entre os outros contos publicados por ela na revista estão: “Mãe, o q você tá fazendo?”, de oito de maio, domingo de dia das mães, que fala sobre a relação entre mãe e filha; “E desde aquele dia não sei”, de seis de março, na semana em que se celebra o dia internacional das mulheres, um conto sobre mulheres e dedicado a elas; e “É o que desejo pra você em seu primeiro natal”, de 26 de dezembro de 2021, uma clara referência à data comemorativa.

O conto “Tropicália” foi republicado na *Revista da Academia de Letras da Bahia*, na edição de abril de 2022, divulgando-o para novos públicos. O texto faz referência ao assassinato do congolês Moïse Kabagambe, que ocorreu no Rio de Janeiro em 24 de janeiro de 2022.

Antes de analisar o conto, vamos, inicialmente, fazer um estudo sobre a literatura da agoridade, levando em consideração os conceitos de Aleilton Fonseca, Giorgio Agambem, Zygmunt Bauman e Raquel Recuero. Em seguida, faremos uma descrição da divulgação do assassinato do congolês nos meios de comunicação, para poder relacioná-lo com a obra literária.

Literatura da agoridade: um conceito em definição

No texto *Tempo e Escrita da Agoridade*²⁵, Aleilton Fonseca (2022) ressalta que a agoridade é um tempo de constante sincronia e nós precisamos ter vigilância, atenção e urgência para captar o agora nesta sociedade de complexas estruturas, processos rápidos e multiplicidade de informações. E esse agora não se relaciona com o tempo cronológico, mas com o tempo psicológico, o tempo das sensações, em que se tem contato com a vida que flui, a vida sintonizada com os acontecimentos ainda em curso.

A agoridade exige uma intervenção sistêmica e sincrônica. E seus discursos, nos diversos textos, sejam informativos, sejam representacionais, são documentos de sentidos em curso – de verdades ainda provisórias, como hipóteses a serem ou não confirmadas, – e ainda sem termos de credibilidade definidos. São informações, mas ainda não conhecimento. (FONSECA, 2022).

25 Texto apresentado pelo escritor e professor doutor Aleilton Fonseca em sala de aula.

A agoridade faz parte da contemporaneidade e é exatamente esse tempo em que ainda estamos vivendo e, portanto, não se pode ter uma noção clara dos acontecimentos porque não se tem o distanciamento necessário para elaborar todas as relações em seus mais diversos aspectos. Como diz Agambem (2008, p. 59),

A contemporaneidade [...] é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, esta é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta adere perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter o olhar sobre ela.

E a escrita da agoridade somente é viável devido à evolução tecnológica, que promove uma interligação por meio das redes sociais na internet, tornando possível que os textos sejam publicados tão logo sejam finalizados e alcancem diversos públicos. Como diz Recuero (2009, p. 116),

Essa capacidade alterou de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede. O surgimento da Internet proporcionou que as pessoas pudessem difundir informações de forma mais rápida e mais interativa. Tal mudança criou novos canais e, ao mesmo tempo, uma pluralidade de novas informações circulando nos grupos sociais.

Fonseca (2022) relata, ainda, que, entre os diversos textos da agoridade, estão aqueles de caráter jornalístico, constituídos por notícias, reportagens, ensaios analíticos, entrevistas, comentários, que se constituem na escrita visceral da agoridade, comprometida com as interpretações e análises que refletem os conflitos de opinião, ideologia e interpretação dos fatos, sendo de caráter transitório e utilitário. Mas, além desses, existem também diversos textos literários, com aplicação estética e interesse artístico, que abarcam aspectos da vida cotidiana.

São textos que, logo após serem escritos, podem circular imediatamente na internet (blogs, sites, whats app, instagram, e-mails etc), e pelos meios impressos, tratando de fatos recentes, do dia, do agora, de grande repercussão social. Trata-se de uma literatura do agora, que se destaca por tematizar em poemas, crônicas, contos e romances diversas situações relacionadas com fatos, ideias e discussões da vida em curso, em tempo presente, cujas informações e discussões quase ao mesmo tempo circulam transversalmente nas diversas mídias e nas redes sociais. (*ibidem*)

Essa literatura da agoridade tem relação com a vida presente e, principalmente, com o momento presente que não se transformou ainda em história. Como diz, Benjamin (1994), o

“agora” coincide rigorosamente com o lugar ocupado no universo pela história humana, em que história é um tempo saturado de “agoras”. Textos literários do passado que retratam situações em curso naquele momento que não são mais as mesmas e não podem ser considerados pertencentes à literatura da agoridade atual, pois esse agora já passou.

Essa escrita da agoridade interessa ao público porque trata de temas, assuntos, situações, questões e evidencia sujeitos sociais que constituem a realidade avassaladora, dirigindo-se a um leitorado que tem necessidade de compreender e se situar neste seu tempo urgente e desesperador. Há uma necessidade de compreensão do agora – e toda a crise geral. Assim, a escrita que enfrentar esse desafio encontra eco imediato no interesse das pessoas. Essa escrita requer uma consciência experiente, um conhecimento maduro, uma sabedoria que provenha do inconsciente coletivo, e com ele se comunique, conforme as 10 ideias de Carl Jung (1984). Sinaliza um viver coletivo em estado de sincronicidade, no sentido de que os fatos têm uma relação não apenas de causalidade, mas também de significado, através de conexões causais ou coincidências significativas.

Ou seja, para ser parte da literatura da agoridade, é necessário que o texto tenha base em acontecimentos reais, que o fato tenha ocorrido recentemente e que tenha ampla divulgação em uma comunidade. Por isso, no próximo tópico, vamos destacar a divulgação nos meios de comunicação do assassinato do congolês Moïse Kabagamge, fato em que se baseia a escrita do conto “Tropicália”.

Caso Moïse: repercussão na mídia

O assassinato do congolês Moïse Kabagamge teve uma grande repercussão na mídia, sendo divulgado por meios de comunicação em todo o país, tanto em reportagens na internet, quanto em jornais e na televisão, entre eles, TV Globo, *Folha de São Paulo*, *Exame* e Band/UOL.

Só para se ter uma ideia da ampla divulgação do caso, no dia 01 de fevereiro, o assunto foi um dos mais comentados na rede social Twitter, com mais de 38 mil *tweets* com a *hashtag* #JustiçaparaMoise, despertando a atenção, inclusive, de diversos artistas, a exemplo da cantora Ludmilla e do baterista da banda Paralamas do Sucesso, João Barone, como mostra a reportagem da CNN Brasil, do dia 01/02/2022. E, apesar de a morte ter ocorrido no Rio de Janeiro, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) publicou uma nota de repúdio no dia 01/02/2022 e até a Wikipédia tem uma página com o título Assassinato de Moïse Kabagambe, utilizando 79 referências.

Para descrever o caso, vamos levar em conta, principalmente, as reportagens divulgadas pelo Portal G1, que publicou, ao menos, 33 matérias durante quase dois meses, mais precisamente entre os dias 29 de janeiro e 25 de março de 2022.

A primeira reportagem foi publicada pelo portal no dia 29 de janeiro, cinco dias após o assassinato do jovem Moïse Kabagambe. Nesse dia, a família fez um protesto, denunciando que os órgãos da vítima haviam sido retirados no Instituto Médico-Legal (IML) e foi esse ato que chamou a atenção da mídia.

Moïse nasceu no Congo, na África, mas cresceu no Brasil e trabalhava por diárias no quiosque Tropicália, na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro (RJ). A família deixou a África em 2014 para fugir da guerra e da fome.

De acordo com a reportagem, a família disse que o responsável pelo quiosque estava devendo dois dias de pagamento para Moïse e que, ao cobrar, ele foi espancado até a morte. A reportagem afirma, ainda, que Moïse apanhou de cinco homens que o atacaram com pedaços de madeira e um taco de beisebol durante, pelo menos 15 minutos, e as agressões foram gravadas pelas câmeras de segurança do quiosque.

O G1 procurou os órgãos envolvidos: a Polícia militar disse que chegou ao local depois do Samu e acionou a Divisão de Homicídios; e a Polícia Civil disse que já tinha ouvido oito pessoas, estava analisando as imagens das câmeras de segurança e negou que os órgãos da vítima tenham sido retirados no IML.

Como o conto foi publicado no dia 06 de fevereiro, neste artigo, vamos analisar apenas as reportagens divulgadas até o dia 02 de fevereiro, uma vez que nesses dias foi divulgado o maior número de matérias. Ao total, de 29 de janeiro a 02 de fevereiro de 2022, ou seja, em cinco dias, o Portal G1 publicou 11 reportagens, sendo que, apenas no dia 01 de fevereiro, foram publicadas quatro delas, como mostra a tabela abaixo, relacionando a data, a hora e o título em que as reportagens foram publicadas:

Data	Hora	Título
29/01	20h01	Polícia investiga morte de congolês em quiosque na Barra da Tijuca
31/01	06h48	'Quero justiça', diz mãe de jovem congolês morto em quiosque na Barra da Tijuca
31/01	17h08	Moïse Kabagambe: O que se sabe sobre a morte do congolês no Rio
31/01	19h26	Causa da morte de congolês foi traumatismo do tórax com contusão pulmonar, diz laudo
01/02	14h11	Homem assume participação na morte de congolês e se apresenta à polícia: 'Ninguém queria tirar a vida dele', diz em vídeo
01/02	16h34	Vídeo mostra momento em que congolês Moïse Kabagambe é espancado até a morte na Barra
01/02	18h48	Congolês Moïse levou ao menos 30 pauladas; em parte delas, já estava imóvel no chão
01/02	19h37	Três homens são presos pela morte do congolês Moïse no Rio
02/02	00h02	Morte de Moïse: veja a cronologia do espancamento do congolês

02/02	09h47	Justiça decreta prisão de três homens pela morte do congolês Moïse no Rio
02/02	13h48	Mãe de Moïse depõe, e advogado diz que há tentativa de 'desqualificar' o congolês

Com tanta divulgação nos meios de comunicação, o caso do assassinato do congolês Moïse Kabagambe acabou causando uma comoção nacional e se tornando assunto em mesas de bares, conversas no trabalho e também como referência para uma escrita literária como analisaremos no próximo tópico.

“Tropicália”: descrição e análise

A relação do conto com o assassinato de Moïse já começa no título, “Tropicália”, que é o nome do quiosque onde o congolês foi assassinado e é também uma das principais canções de Caetano Veloso. Devido a isso, o nome do bar chamou a atenção da mídia que, inclusive, publicou reportagens sobre o assunto, fazendo relação com a música e com o depoimento de Caetano Veloso, como mostra a reportagem publicada pelo G1 no dia 01/02/2022. Além disso, o conto é narrado em primeira pessoa e, no final, o narrador se identifica como Moïse. A narração também ocorre um dia após o assassinato do congolês que ocorreu em 24 de janeiro de 2022: “Desse lugar de onde eu estou, que eu não sei que é, mas desse dia que sei 25 de janeiro ano de 2022” (PERES, 2022, p. 259).

Em seguida, o conto faz referências ao passado: “[...] olho pr’ali, pra passado, lá em anos tão de longe, e não consigo entender como de ter nascido e vivido até esse dia de hoje, e chegado aqui nesse lugar que não sei onde é, mas que sinto vazio de tudo dentro de mim, como se tudo tivesse sido arrancado desde vida minha até eu quem eu sou” (*ibidem*, p. 259). Em resumo, nesse trecho, o narrador cita toda a dificuldade de uma vida. Como vimos, Moïse nasceu no Congo e para escapar da fome e da guerra se mudou para o Brasil com a família; aqui, por sua vez, não tinha trabalho fixo e acabou sendo assassinado a pauladas.

O conto então fala de um passado distante:

Penso que algum antigo meu fez coisa muito, muito de errado, no tempo que lá de onde eu vim não era ainda país mas era terra nossa, com povo nosso e regra nossa, e crenças nossas que era tudo tão diferente e foi se acabando por que chegou povo outro naquele tempo depois. Lá, onde não era um país meu ainda, mas que tinha terra nossa, não sei dizer se teve paz em algum tempo, de história minha, de história de meu povo, só conheci de dor e de morte. (*ibidem*, p. 259).

Tentando entender o que significa esse trecho, pesquisamos no Google e encontramos facilmente uma reportagem da DW Brasil, uma agência que produz notícias e análises independentes sobre temas brasileiros e internacionais. No dia 30/06/2020, a DW Brasil publicou

que, entre 1877 e 1908, o território do Congo era administrado como uma propriedade do ex-rei da Bélgica Leopoldo 2º e, nesse período, foram cometidos atos de violência e crueldade; já entre 1908 e 1960, o Congo passou a ser uma colônia belga e a população continuou passando por sofrimento e humilhação.

O conto continua:

Se vivia com terra, e planta, e água e bicho, e pedra que tinha muita, de todo jeito, e vento e chuva e sol e tudo mais criado por Nzambi Mpungu. Até chegou um, dizendo dono de tudo, dele mesmo que era Rei em outro lugar e chegou em terra nossa e disse ser dela dono, não Rei. Toda aquela terra, com planta, e água e bicho, e pedra e vento e chuva e sol e povo diferente um do outro, tudo mais criado por Nzambi Mpungu, disse sou dono. (*ibidem*, p. 259).

Para os africanos, Nzambi ya Mpungu é o nome atribuído a um ser supremo ou é energia cósmica criadora e regedora do universo em algumas regiões de África, como cita o artigo NZAMBI YA MPUNGU, o Deus dos Africanos, publicado no *site* Mandombe, em 01/09/2021.

E dali, daquele tempo, morreu todo povo meu, as avós das avós minhas e avôs também de vós minhas e dos avôs meus, também avôs e avós, avô de longe porque era avô do avô que era ganga e cuidava de mente e de corpo de todo mundo que ali vivia. Morreram cortados, da cabeça, perna, braço, tripa e ficaram os pequenos, Bimbana-mbana, filhos desses meus tão longe mas meu de sangue e de cor e de língua e de crença. Eram meus lá de longe no tempo e foram cortados pelo dono da terra nossa que virou país, deixou de ser a terra nossa. (*ibidem*, p. 259/260).

Bimbana-mbana é uma derivação do substantivo Muana da língua kikongo e significa crianças, no plural. Nessa reportagem da DW Brasil citada anteriormente, há algumas fotos de atrocidades cometidas contra o povo, inclusive, mostrando pessoas com as mãos decepadas, que essa era uma punição para quem não conseguisse entregar cotas de marfim e borracha, como era imposto pelo Rei Leopoldo II. O conto repete algumas frases já ditas anteriormente:

Não consigo entender como de ter nascido e vivido até esse dia de hoje: se cabeça de Bimbana-mbana também tivesse sido cortada ou perna ou braço, ou tripa, não tinha tido nascimento e morte e tudo tinha ali parado e hoje, 25 de janeiro ano de 2022, eu não tivesse aqui nesse lugar e sentindo vazio esse de tudo dentro de mim, como se tudo tivesse sido arrancado desde minha vida até eu quem eu sou. (*ibidem*, p. 260).

Nesse momento, o narrador fala que, se tivessem cortado a cabeça de seus antepassados, que eram crianças, ele não teria nascido.

“Mas os pequenos vingaram e cresceram, e aprenderam como fazer, e casaram nkaka de mãe minha, Ngud minha, e de pai meu, Tata meu. Nkaka, vô e vó, casaram e nasceram Ngud e Tata que foram Nkaka meus” (*ibidem*, p. 260). Esse trecho apresenta algumas palavras no idioma kikongo: *papa* significa pai; *nigud*, mãe; *nkaka*, avô, avó. O kikongo é a segunda língua mais falada no Congo Brazzaville, que é a República Democrática do Congo, cuja capital é Brazzaville. O idioma oficial é o francês.

“O dono do país, que falava uma língua outra diferente da nossa, não vingou. Outros donos vieram, e morte, e tanta e tanta, mas os pequenos, Bimbana-mbana, foram sempre vingando, crescendo e casando. Sem Nkaka, sem Ngud, sem Tata” (*ibidem*, p. 260). Esse trecho ressalta a constante violência contra o povo local que não para.

“E isso nunca, nunca acabou, e muito do povo meu foi pra outros lugares, terras, do outro lado do mar ou do mundo. E cresci, sem saber porque nasci que só via morte e não tinha Nkaka mais, nem Tata, nem Ngud” (*ibidem*, p. 260). O narrador começa, então, a falar da emigração do seu povo e que não tem avós, nem pai, nem mãe, mas Moïse tem mãe.

“E não teve outro filho que vingou, só eu que fiquei de todos e de todo o tempo de dor e morte. Que cresci e lutei sem saber por que, porque o que eu defendia, não defendeu Nkaka, Ngud e Tata, e morreram todos e outros foram e fiquei e lutei” (*ibidem*, p. 260). O narrador se diz filho único. Na realidade, Moïse tinha irmãos quando a família emigrou o Brasil. De acordo com a *Folha de São Paulo*, de 03/02/2022, Moïse aterrissou no Brasil em 2011, aos 13 anos, junto com 3 dos seus 11 irmãos. Veio como refugiado da República Democrática do Congo, onde o pai é político (hoje trabalha na diplomacia, segundo a família). Percebemos que o conto *Tropicália* se inspira na história de Moïse, mas recria. Afinal, como diz Aristóteles (384-322 a.C), em *A Poética*, a arte não precisa ser uma cópia fiel da realidade, portanto, não é necessário que o autor descreva o fato tal como ocorreu.

“Penso que nasci de Esumu dia nfuíla, de uma coisa errada como chama pecado, que veio lá de trás no tempo, e só crianças foram vingando e no fim do fim ficou eu, e foi pra mim castigo, Lolama, porque de história minha, de história de povo meu, só conheci de dor e de morte” (*ibidem*, p. 260). *Esumu dia nfuíla*, em Kikongo, significa pecado mortal; *Lolama*, ser castigado.

“Vim pra essa terra mãe, que abraça e recebe muitos de nós que não podem viver na terra nossa que virou lugar de dor e de morte, Luvilu, Ntambi, Fu kia fuíla, Lúfua, morte. E cheguei aqui e queria abraçado por uma mãe-terra” (*ibidem*, p. 260). *Luvilu* significa morte; *Ntambi*, funeral, morte, óbito, enterro, enterramento; *Fuília*, morte; *Lúfua*, morte; de acordo com o dicionário kikongo. Nesse trecho, ele ressalta que emigrou para essa terra-mãe por não poder viver na sua terra que virou lugar de morte e, pela primeira vez, ele ressalta a morte

com diversas palavras em kikongo que têm esse significado. Ele queria ser abraçado por uma mãe-terra, ou seja, queria encontrar apoio já que não teve no seu país.

Não podia ficar na terra minha, que tava virando adulto, Akola, e na terra minha ia trabalhar sem receber, morrer como todos os Akola da minha família, na terra minha iam me espancar até a morte, como fizeram com tantos antes de mim, e depois iam cortar corpo meu, tirar tripa minha, deixar vazio de tudo dentro de mim, arrancar desde minha vida até eu quem eu sou. (*ibidem*, p. 260/261).

Akola, em Kikongo, significa adulto. O narrador fala que fugiu da sua terra por ter medo de ficar e ter o mesmo destino que todos os adultos da sua família, que foram espancados até a morte.

E fui eu, sozinho, que era o último da família minha, Kanda minha. E atravessei mar e cheguei na terra mãe, que acolhe e abraça, e hoje estou nesse lugar, que não sei que é, nesse dia que sei que é 25 de janeiro do ano de 2022, e tento falar e não consigo, e tento mexer e não consigo, e sinto vazio de eu, como se tripa minha tivesse sido tirada. (*ibidem*, p. 261).

Ele ressalta novamente que viajou sozinho, que era o último da sua família. *Kanda* significa família. E atravessou o mar para chegar à terra-mãe que acolhe e abraça; e hoje, um dia após a sua morte, ele está neste lugar que não sabe onde é.

Mas eu estou na terra-mãe, que abraça e acolhe, nesse lugar que não sei onde é, mas que é frio e escuro. Que sou último, que depois de mim não tem nenhum, e antes de mim não tem ninguém. Que sinto vazio de tudo de dentro de mim, como se tudo tivesse sido arrancado desde vida minha até eu quem eu sou, Moïse. (*ibidem*, p. 261).

Neste último trecho, o narrador ressalta que está neste lugar que não sabe onde é, mas que acha que é na terra-mãe e se sente como se tudo tivesse sido arrancado dele desde a sua vida até quem ele é.

Poucos meses após o ocorrido, o assunto não é mais comentado pelos meios de comunicação nem pelas pessoas já que vivemos em um mundo em constante movimento, um mundo líquido, segundo Bauman (2010, p. 8).

O mundo que chamo de “líquido” porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo. Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança: as modas que seguimos e os objetos que despertam nossa atenção (uma atenção, aliás, em constante mudança de foco, que hoje se afasta das coisas e dos acontecimentos que

nos atraíam ontem, que amanhã se distanciará das coisas e acontecimentos que nos instigam hoje); as coisas que sonhamos e que tememos, aquelas que desejamos e odiamos, as que nos enchem de esperanças e as que nos enchem de aflição.

E como fica a escrita dessa literatura da agoridade já que o assunto não é mais citado? Será que é deixada para lá depois que o fato passou? Isso depende de como o texto foi escrito. As reportagens, com certeza, já são parte do passado, mas a literatura pode durar mais tempo e continuar servindo de reflexão.

Antonio Candido (1993) ressalta que o realismo, estritamente concebido como representação mimética do mundo, pode não ser o melhor condutor da realidade e talvez a realidade se encontre mais em elementos que transcendem a aparência dos fatos e coisas descritas do que neles mesmos.

Se considerarmos Realismo as modalidades modernas, que se definiram no século XIX e vieram até nós, veremos que elas tendem a uma fidelidade documentária que privilegia a representação objetiva do momento presente da narrativa. No entanto, mesmo dentro do Realismo, os textos de maior alcance procuram algo mais geral, que pode ser a razão oculta sob a aparência dos fatos narrados ou das coisas descritas, e pode ser a lei destes fatos na sequência do tempo. (CANDIDO, 1993, p. 123).

Apesar de ter relação com o fato que motivou a criação da história, o conto “Tropicália” não se enquadra em uma reportagem como tantas que foram citadas neste artigo, afinal, há um trabalho com a linguagem que faz com que o conto não seja tão transitório e utilitário como as reportagens. E, mesmo quem não tenha informações sobre o assassinato do congolês Moïse Kabagambe, pode entender que o conto retrata uma vida de sofrimento de pessoas que emigram.

Considerações finais

Como já foi dito, o conto “Tropicália” deixa marcas claras de que foi baseado no caso real do assassinato do congolês Moïse Kabagambe: o título, o nome do narrador, a data da morte e o idioma Kikongo.

Mas o conto não é um retrato fiel do acontecimento. Ele expande e fala sobre a situação de Moïse antes de vir para o Brasil. Aliás, não a situação específica de Moïse, mas a situação das pessoas que vivem na terra de onde ele veio. Fala, inclusive, de como seus antepassados viviam e de reis que tomaram as terras deles e obrigaram todos eles a trabalhar, caso contrário, seriam castigados se não obedecessem às ordens.

Além de contar histórias que não existiam nas reportagens de jornal ao retratar os acontecimentos, o conto também recria. O caso de Moïse é tomado como base, mas o conto não é fiel a ele. Moïse não veio sozinho, ele tinha mãe e irmãos. No conto, ele veio sozinho, mas podemos relacionar isso com a situação de muitas pessoas que emigram em busca de uma vida melhor.

Apesar de citar indiretamente a morte, já que ele morreu espancado e fugiu da sua terra por medo de ser espancado, o conto não especifica como foi sua morte realmente e não cita nada do que ocorreu após o assassinato, não cita os acontecimentos sobre a prisão de envolvidos e nem a motivação do crime.

Portanto podemos dizer que o conto não é, apenas, sobre a morte de Moïse, o conto é, principalmente, sobre o problema das pessoas que emigram e teve o caso da morte de Moïse como ponto de partida.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética – introdução, tradução e comentários de Eudoro de Souza**. Porto Alegre: Globo, 1966.

Assassinato de Moïse Kabagambe. Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Assassinato_de_Mo%C3%A0se_Kabagambe. Acesso em: 24 maio 2022.

Caetano Veloso lamenta morte de Congolês e diz que nome do quiosque onde ele foi espancado ser Tropicália aprofunda sua dor. **Portal G1**, 01/02/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/01/caetano-veloso-fala-sobre-a-morte-de-congoles-na-barra-chorei-lendo-sobre-o-assassinato-de-moise.ghtml>. Acesso em: 21 maio 2022.

CANDIDO, Antonio. Realidade e realismo. *In*: CANDIDO, Antonio. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CLARA, Maria. **Sinpro-DF exige rigor na punição dos assassinatos do jovem congolês Moïse**. Sinpro-DF, 01 fev. 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/nota-de-repudio-sinpro-exige-rigor-na-punicao-dos-assassinatos-do-jovem-congoles-moise-mugenyi/>. Acesso em: 24 maio 2022.

Dicionário Kikongo I. Blog do IEG Limeira, 08 fev. 2011. Disponível em: <http://ieglimeira.blogspot.com/2011/02/dicionario-kikongo-portugues.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

FONSECA, Aleilton. **Tempo e Escrita da Agoridade**. No prelo.

JANUZZI, Flávia; MARTA, Aline; PRADO, Amanda. Polícia investiga morte de congolês em quiosque na Barra da Tijuca. **Portal G1**, 29 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/29/policia-investiga-morte-de-congoles-em-quiisque-na-barra-da-tijuca.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2022.

Moïse Kabagambe: o que se sabe sobre o assassinato do refugiado congolês no Rio. **Portal Band/UOL**, 01 fev. 2022. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/assassinato-refugiado-congoles-moise-kabamgabe-16476945>. Acesso em: 24 maio 2022.

NZAMBI YA MPUNGU, o Deus dos Africanos. **Mandombe**, 01/09/2021. Disponível em: <https://www.mandombe.ao/search/label/Curiosidades?&max-results=5>. Acesso em: 20 maio 2022.

O que se sabe sobre a morte do congolês Moïse Kabagambe no Rio. **Exame**, 01 fev. 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-moise-kabamgabe-no-rio/>. Acesso em: 24 maio 2022.

PERES, Maria Fernanda Tourinho. Tropicália. **Facebook**, 06 fev. 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/mundodesejante>. Acesso em: 22 maio 2022.

PERES, Maria Fernanda Tourinho. Tropicália. **Revista da ABL**, n. 60, p. 259-261, abr./2022.

PUENTE, Beatriz. Justiça para Moïse: morte de congolês é um dos assuntos mais comentados do Twitter. **Portal CNN**, 01 fev. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/justica-para-moise-morte-de-congoles-e-um-dos-assuntos-mais-comentados-do-twitter/>. Acesso em: 24 maio 2022.

Rei da Bélgica lamenta passado colonial do país no Congo. **DW Brasil**, 30 jun. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/rei-da-b%C3%A9lgica-lamenta-passado-colonial-do-pa%C3%As-no-congo/a-53995929>. Acesso em: 24 maio 2022.

Tudo sobre Moïse Kabagambe. **Portal G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/tudo-sobre/moise-kabagambe/>. Acesso em: 24 maio 2022.

Veja o que se sabe sobre a morte do congolês Moïse Kabagambe. **Folha de São Paulo**, 03 fev 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/02/veja-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-moise-kabagambe.shtml>. Acesso em: 24 maio 2022.

A DISLEXIA E O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Kauany Staudt Gonçalves²⁶

Darlan Otero Gomes²⁷

Jeize de Fátima Batista²⁸

Resumo: Este trabalho tem por objetivo auxiliar crianças e jovens diagnosticados com dislexia, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica e um melhor desenvolvimento no processo de da leitura. Portanto, este estudo tem como objeto de análise aplicar e examinar o uso de um *software* intitulado *EstimuGAME*. O programa foi criado pela coordenadora dos projetos (pesquisa e extensão UFFS- Cerro Largo) e está sendo executado em alunos, da rede municipal de ensino, de Cerro Largo, os quais foram diagnosticados com o transtorno e participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O disléxico apresenta dificuldades para realizar atividades de leitura e, conseqüentemente, de escrita. Dessa forma, embora a pessoa com dislexia tenha inteligência normal, o aprendizado das habilidades de leitura e escrita é prejudicado, afetando seu desempenho escolar. Assim sendo, todas as atividades disponíveis no *software* auxiliam para fortalecer a consciência fonêmica, através de jogos de identificação e reconhecimento de letras, palavras, frases, rimas e sons, analisando suas ações, por meio da comparação dos desempenhos de cada participante, adquiridos em testes de leitura praticados antes e após a utilização do programa. Os jogos foram produzidos a partir de um referencial bibliográfico constituído por diversos autores, por exemplo, Dehaene (2012), Castrillon (2013), Petrossi (2004), Neto e Herculani (2011), Bersch e Tonolli (2006), Castrillon (2013), Leffa (2006), Coracini (2002), Ferreira (1999/2001), Zilberman (1993), Sampaio (2014), Kleiman (2001/2002), Zimmer (2001/2006), Siqueira e Zimmer (2006), Cruz (2007), entre outros. Em suma, procuramos, a partir do uso dos jogos, oportunizar aos alunos um olhar acolhedor diante dos efeitos que a dislexia possa ocasionar, possibilitando, assim, que ultrapassem suas limitações de forma prazerosa, sentindo-se cada vez mais incluídos no sistema de ensino, de maneira igualitária. Após um ano de interação, podemos perceber que os participantes demonstraram melhoras bastante significativas no desempenho de evolução diante de algumas dificuldades de leitura apresentadas no início do estudo. Dessa forma,

26 Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS *campus* Cerro Largo, contato: kuanystaudt070@gmail.com

27 Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS *campus* Cerro Largo, contato: darlanoterogomes14@gmail.com

28 Doutora em Letras, UFFS, Cerro Largo, Coordenadora do projeto, contato: jeize.batista@uffs.edu.br

vale destacar que a dislexia não tem cura, mas pode ser amenizada a partir de ferramentas e metodologias específicas ao transtorno.

Palavras-chave: Leitura. Dislexia. Aplicação do *software*. Ensino e Aprendizagem.

Introdução

Entendemos que o mundo é leitura e necessita dela todos os dias. Assim, a leitura deve ocupar um lugar de destaque na sala de aula, como auxílio no processo de aprendizagem, como fonte de constituição de sujeitos e como prazer. Porém, percebemos que nem sempre isso acontece, especialmente quando se trata de leitura para crianças e jovens com dificuldades específicas, assim como a dislexia, objeto da nossa reflexão, neste trabalho.

Vemos que o ensino passa constantemente por uma série de dificuldades, alguns professores estão carentes de formação específica, escolas desfavorecidas de material, famílias que acabam limitando o acesso às experiências mediadas pela língua, entre outros aspectos que acabam afetando o desempenho do aluno. Além disso, uma porcentagem dos alunos enfrenta um nível adicional de desafio, expresso em predisposições genéticas e padrões de desenvolvimento que dificultam a aprendizagem, como se pode verificar no depoimento de uma pessoa com dislexia

[...] Essa era uma situação bastante comum (e secreta) nos meus primeiros anos escolares, eu pensava que não ouvia direito, que não entendia o que havia sido dito ou que era um “burro” mesmo. Afinal, até o meu pai me dizia: “Deixa de ser burro, moleque!” [...] Minha mãe... “Você é preguiçoso”, minhas professoras...” “Você não consegue aprender”, “Não estuda para as provas” (MAGRI FILHO, 2011, p. 17-21).

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016), a dislexia é apontada como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica, identificada pela dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Conforme afirma Dehaene (2012), em grande parte dos casos, pode-se associar a dislexia a um déficit na manipulação mental dos fonemas. São diversas características que distinguem o cérebro das crianças normais das disléxicas: existe uma anomalia que está ligada a alterações na conectividade do lobo temporal; entretanto, sua ativação no curso da leitura é insuficiente. Dessa forma, a escola e os pais têm um papel fundamental no trabalho com alunos que apresentam esse transtorno de aprendizagem.

Dislexia: causas e sintomas

Estudos apontam que pessoas com transtorno de dislexia têm grandes problemas no que se refere a reconhecer letras e palavras, bem como em interpretar e assimilar informações mais precisas que sejam apresentadas sob a forma de escrita. Nessa mesma linha de reflexão, Sampaio (2011) enfatiza que a dislexia é um transtorno na leitura que sensibiliza a escrita, e que, em muitos casos, é identificada a partir da alfabetização, momento em que a criança inicia o processo de leitura.

Também, nessa perspectiva, Fonseca (1995) destaca que a dislexia representa uma desordem manifestada na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, apropriada à inteligência e oportunidade sociocultural. E, portanto, dependente de funções cognitivas, que são de origem orgânica na maioria dos casos.

Hulme e Snowling (2013) ressaltam que os problemas que os leitores comprometidos apresentam na aquisição da consciência fonológica são confirmados por diferenças robustas entre essas crianças e seus pares de desenvolvimento típico em medidas que avaliam a sensibilidade a rimas, segmentação fonêmica, síntese sonora e medidas afins da consciência fonológica. Os autores agregam que a dislexia poderia ser mais adequadamente definida como um transtorno básico e amplo que afeta a capacidade de a criança decodificar a escrita. A seguir, apresentaremos a classificação da dislexia de forma mais minuciosa, baseada no tipo de dificuldade apresentada e acrescentando, ainda, as categorias visuais e auditivas do transtorno:

- **Dislexia disfonética:** Dificuldades de percepção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais, e nas percepções da sucessão e da duração (troca de fonemas e grafemas por outros similares, dificuldades no reconhecimento e na leitura de palavras que não têm significado, alterações na ordem das letras e sílabas, omissões e acréscimos, maior dificuldade na escrita do que na leitura, substituição de palavras por sinônimos);
- **Dislexia diseidética:** dificuldade na percepção visual, na percepção gestáltica (percepção do todo como maior que a soma das partes), na análise e síntese de fonemas (ler sílaba por sílaba sem conseguir a síntese das palavras, misturando e fragmentando as palavras, fazendo troca por fonemas similares, com maior dificuldade para a leitura do que para a escrita);
- **Dislexia visual:** deficiência na percepção visual e na coordenação visomotora (dificuldade no processamento cognitivo das imagens);

- **Dislexia auditiva:** deficiência na percepção auditiva, na memória auditiva e fonética (dificuldade no processamento cognitivo do som das sílabas);
- **Dislexia mista:** que seria a combinação de mais de um tipo de dislexia (CUNHA NEVES, 2014, p. 28).

Diante disso, Shaywitz (2006) salienta que a dislexia não retrata um defeito generalizado na linguagem, mas sim uma deficiência pertencente a um componente específico do sistema de linguagem: o módulo fonológico. Este módulo é considerado a parte funcional do cérebro onde os sons da linguagem são reconhecidos e montados sequencialmente para formar palavras que são segmentadas em sons elementares.

De acordo com Petrossi (2004), a dislexia não é uma doença. Ela é apenas um distúrbio genético e neurobiológico de funcionamento do cérebro para todo processamento linguístico que esteja relacionado à leitura. O que ocorre são falhas nas conexões cerebrais. Sendo assim, a pessoa disléxica terá um impasse para relacionar o símbolo gráfico e as letras ao som que elas supostamente irão representar e não consegue organizá-los mentalmente numa sequência coerente e concisa.

Desse modo, Almeida (2009) chama a atenção para o fato de que o cérebro precisa de ginástica. Sem isso, por mais rica que seja a herança genética recebida, nada será feito sozinho. Assim, é relevante que pais e professores de crianças disléxicas não se “entreguem” à falta de esperanças, ao contrário, busquem tratamento e auxílio.

Jogos computacionais: um método de tratamento

Muitas pesquisas na área relacionada à dislexia apontam que as dificuldades de leitura na maior parte das crianças são originadas por déficits básicos na codificação fonológica ou falta de organização segmental no nível das palavras e frases. Sabemos que não há cura para dislexia; sendo assim, é viável buscar caminhos que amenizem os sintomas com metodologias e tratamentos que diferenciam a forma de aprendizado.

Por isso, cabe aos educadores e aos especialistas desenvolver respostas instrucionais flexíveis e caminhos que beneficiem o sucesso escolar possível para cada aprendiz, independente do seu nível de dificuldade.

Programas remediativos devem ser utilizados de forma intensiva e sistemática, para que novas aprendizagens e competências executivas sejam fixadas e generalizadas. Estes programas, disponíveis comercialmente ou em publicações científicas, têm como objetivo promover o desenvolvimento de competências específicas em duas grandes áreas: codificação/decodificação (mecânica) e compreensão (semântica). O aluno disléxico deve ter acesso a esta instrução

suplementar fora da sala de aula, com o educador especializado, que irá escolher os melhores instrumentos e orientar na execução das atividades. (CASTRILLON, 2013, p. 397).

Podemos perceber que tem sido sugerido por vários pesquisadores na área da dislexia os *softwares* educativos. Dehaene (2012) assegura que a informática fascina as crianças e propõe que uma das estratégias se baseia em apresentar a reeducação sob forma de jogo no computador. E ainda revela que os *softwares* podem se adaptar a cada criança, em diferentes níveis de idade.

Seguindo essa proposta, Castrillon (2013) destaca que os programas computadorizados apresentam oportunidades distintas para a sua prática, bem como ajuste com o grau de dificuldade de acordo com o nível instrucional de cada aprendiz; interface motivadora; registro sistemático do progresso; facilidade de acesso, em casa ou na escola. Também enfatiza que *softwares* de remediação não são apenas joguinhos, mas atividades que oferecem desafios gradativos, de acordo com a taxa de sucesso do aluno e, além disso, produzem *feedback* para o educador.

Muitos estudos e pesquisas demonstram que a plasticidade cerebral no homem é maximizada pela repetição intensa de uma mesma tarefa, intercalada por períodos de descanso. Todavia, é importante que a reeducação suscite na criança atenção e prazer (DEHAENE, 2012).

A utilização do software *EstimuGAME* como método de auxílio para crianças e jovens com dislexia

De acordo com Dehaene (2012) e Castrillon (2013), os *softwares* educativos podem ser uma ferramenta de auxílio no ensino de crianças com dislexia. Antes de mais nada, é necessário averiguar quais são os distúrbios elencados no nível fonético pela criança. Isso pode ser realizado a partir de orientações na leitura oral, para que se possa constatar o nível e as particularidades das dificuldades de cada participante. Após reconhecer os principais processos desviantes durante o processo de leitura, o jogo no computador entra como um tratamento de intervenção para os problemas detectados.

Com base nesse estudo, buscou-se desenvolver um *software* que compreende um aplicativo que pode ser acessado em qualquer dispositivo com acesso à internet (computador, *tablet*, celular). As atividades propostas no *software* procuram desenvolver estímulos para aumentar a consciência fonêmica a partir de jogos de identificação e reconhecimento de letras, palavras, rimas e sons.

O aplicativo é chamado *EstimuGAME*. Ao entrar no endereço eletrônico <http://estimugame.uffs.edu.br>, o participante insere o nome de usuário e sua senha, previamente cadastrados

em conjunto com o administrador e acessa o menu principal. Logo em seguida, todos os participantes poderão escolher no menu de atividades qual tarefa desejam desenvolver. As tarefas são compostas por atividades como: repetir palavras/frases com multimídia, encontrar pares de letras, identificar letras, encontrar palavras diferentes, encontrar palavras camufladas e encontrar palavras que rimam.

Podemos mencionar que, para a progressão das atividades do *software*, partimos de um pré-teste de leitura. Portanto, foram propostos os seguintes textos: “A Rã e o Boi”, fábula de Millôr Fernandes e “Minha vida de cão”, crônica de Ariane Bomgosto. Procuramos verificar quais eram os principais processos desviantes que ocorriam durante a leitura oral dos textos, descrevendo e sistematizando as dificuldades observadas no processamento da leitura e compreensão, tentando classificar as peculiaridades relativas: 1) ao grau de dislexia dos participantes; 2) à idade e ao ano de escolarização. Também se observaram particularidades na soletração (durante a leitura oral) de palavras, desde as mais extensas até as mais curtas, palavras que eram usadas com mais frequência e aquelas cujo significado os alunos desconheciam. As leituras dos textos realizadas pelos participantes foram gravadas com a permissão dos mesmos, de forma que o material ficasse disponível para análise e levantamento dos dados necessários. Após a leitura e a análise das dificuldades demonstradas pelos participantes, as tarefas foram acrescentadas ao *software*, ressaltando que todas as atividades foram realizadas a partir do pré-teste, com a finalidade de trabalhar a partir dos problemas de leitura demonstrados pelos alunos.

O público-alvo desta pesquisa foram crianças diagnosticadas com dislexia de uma escola no município de Cerro Largo/RS. Desse modo, buscamos a indicação junto à Secretaria de Educação do município de Cerro Largo, para saber quais os alunos com diagnósticos, bem como os horários e locais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de recursos. Após a autorização pelo órgão de Educação, buscamos conhecer os alunos, que totalizaram sete participantes.

As práticas nas escolas ocorreram durante as quartas e sextas-feiras pela parte da tarde, totalizando uma carga horária de 10 (dez) horas de interação com o *software* junto com as crianças, de forma presencial, na sala de informática da escola e 10 (dez) horas de leituras e orientações. Foram encontros de muitos ensinamentos, como também de muito aprendizado, onde teoria e prática se uniram e formaram um ciclo de muito conhecimento e interação. Cabe salientar que, enquanto as crianças jogavam, íamos acompanhando seu desempenho tanto de forma presencial, quanto a partir do relatório individual de cada criança, emitido pelo próprio programa computacional (quantas horas de interação, quantos acertos, quantos erros, em quais atividades demonstravam mais facilidade ou dificuldade, etc). Assim, quando as crianças

acessavam os jogos de casa ou fora do horário do AEE, também podíamos acompanhar sua atuação.

Os participantes foram acompanhados no período de um ano, no horário do AEE, com auxílio presencial da professora regente da escola. Após esse período, as crianças foram submetidas novamente ao primeiro teste realizado, que se refere à leitura dos textos narrativos, para verificar se houve melhoras ou não no processo de leitura, principalmente quanto às dificuldades arroladas no início da pesquisa.

Análise e discussão do desempenho dos participantes

Nesse item, estabelecemos uma subdivisão no qual foram trabalhados três pontos fundamentais para cada participante da pesquisa: apresentação e análise do pré-teste, resultados alcançados no treinamento com o *software* e, por fim, apresentação e análise do pós-teste.

Participantes e o pré-teste de leitura

O pré-teste foi realizado no formato presencial, onde contamos com a parceria da professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), da escola para realizarmos a prática. Os encontros aconteceram em uma escola da rede municipal de Cerro Largo, durante duas vezes por semana. A professora do AEE, por meio da secretaria de educação, indicou sete participantes, na faixa etária de 8 a 12 anos, alunos pertencentes ao 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Participante A: Um menino de 10 anos de idade, estudante do 4º ano do ensino fundamental, já diagnosticado com dislexia, possui laudo e acompanhamento com profissionais da área (psicopedagogas e neurologista), estudante de escola pública da cidade de Cerro Largo. Na atividade do pré-teste, apresentou uma leitura silábica, misturando e fragmentando as palavras, fazendo troca por fonemas e grafemas similares e omissões de letras e sílabas. Mostrou dificuldade em reconhecer grafemas minúsculos. Só conseguiu ler o título de forma soletrada, pois estava com letras maiúsculas.

A interação com o *software*, durante o período de agosto de 2021 até agosto de 2022, considerando os períodos de férias escolares, atingiu uma média de 42 semanas, totalizando um mínimo de 420 horas de contatos presenciais (fora os acessos em casa). Segundo o relatório e as análises, o participante apresentou 408h de intervenção (devido à ausência em alguns dias de encontro). Nesse processo, o aluno demonstrou mais acessos nas tarefas consideradas fáceis, interagindo pouco com as médias e difíceis. Entretanto, o menino realizava as tarefas até acertá-las. Todas as atividades foram feitas: repetir palavras e frases, encontrar o par, achar as letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra e encontrar a palavra que rima. Percebemos, porém, que a primeira atividade, que exigia a leitura oral para reconhecimento grafo-fonêmico, foi a com menos interação.

No pós-teste, o participante já conseguiu ler algumas palavras com letras minúsculas, o que não conseguia no pré-teste. As palavras que ele mais interagiu no *software* foram as que ele conseguiu ler com mais facilidade. Ainda permanece com uma leitura silábica, mas o grau de evolução do pré-teste ao pós-teste foi visível e extremamente significativo, dando um salto no reconhecimento dos grafemas.

Participante B: Um menino de 11 anos de idade, estudante do 5º ano do ensino fundamental, já constatado com dislexia, possui laudo e acompanhamento com profissionais da área (psicopedagogas e neurologista), estudante de escola pública da cidade de Cerro Largo. Na atividade do pré-teste, apresentou muita dificuldade em distinguir grafemas minúsculos. Só conseguiu ler o título de forma soletrada, pois estava com letras maiúsculas.

Em relação à interação com o *software*, durante o período de agosto de 2021 até agosto de 2022, justificando os períodos de férias escolares, o participante atingiu uma média de 44 semanas, totalizando um mínimo de 430 horas de contato presenciais (fora os acessos em casa). Segundo o relatório e as análises realizadas, o participante apresentou 409h de intervenção (devido à ausência em alguns dias de encontro). Nesse processo, o aluno manifestou mais acessos nas tarefas consideradas fáceis e médias, interagindo pouco com as atividades de nível difícil. Dessa maneira, a criança não desistia, realizando as tarefas até conseguir acertá-las. Todas as atividades foram feitas: repetir palavras e frases, encontrar o par, achar as letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra e encontrar a palavra que rima. Analisamos, porém, que a atividade encontrar a linha da palavra foi a com menos interação durante o desempenho com o *software*.

Entretanto, no pós-teste, o participante já obteve sucesso em ler algumas palavras com letras minúsculas, o que no início não conseguia, pela devida dificuldade que encontrava. As palavras que ele mais interagiu no *software* foram as que ele conseguiu ler com mais facilidade. Ainda permanece com uma leitura silábica, mas o grau de evolução do pré-teste ao pós-teste foi bastante perceptível, é extremamente importante em seu desempenho, dando um salto no reconhecimento dos grafemas.

Participante C: Um menino de 10 anos de idade, estudante do 4º ano do ensino fundamental, também diagnosticado com dislexia, possui laudo e acompanhamento com profissionais da área (psicopedagogas e neurologista), estudante de escola pública da cidade de Cerro Largo. Na atividade do pré-teste, apresentou uma leitura silábica, misturando e fragmentando as palavras, fazendo troca por fonemas e grafemas similares e omissões de letras e sílabas.

A interação com o *software*, durante o período de agosto de 2021 até agosto de 2022, considerando os períodos de férias escolares, atingiu uma média de 41 semanas, totalizando um mínimo de 418 horas de contatos presenciais (fora os acessos realizados em casa). Segundo o

relatório e as análises feitas, o participante apresentou 405h de intervenção (devido à ausência em alguns dias de encontro). Nesse processo, o aluno apresentou mais acessos nas tarefas consideradas fáceis, interagindo bem pouco com as atividades de nível médio e difícil. Sendo assim, podemos constatar que o menino sempre realizava todas as tarefas, porém, na maioria do tempo realizava somente as tarefas fáceis. Todas as atividades foram feitas: repetir palavras e frases, encontrar o par, achar as letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra e encontrar a palavra que rima. Verificamos, porém, que a primeira atividade, que exigia a leitura oral para reconhecimento grafo-fonêmico, foi a com menos interação.

No pós-teste, o participante já apresentou um desenvolvimento significativo, avançando em relação à leitura, conseguia ler de maneira mais pausada, mas sem pular algumas palavras, como acontecia no pré-teste. As palavras que ele mais interagiu no *software* foram as que ele conseguiu ler com mais facilidade.

Participante D: Um menino de 11 anos de idade, também estudante do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Cerro Largo, obteve diagnóstico com dislexia, possui no momento laudo e acompanhamento com profissionais da área (psicopedagogas e neurologista). Na atividade do pré-teste, apresentou muita dificuldade na leitura, comentou que as letras, para ele, ficavam trocando de lugar, que elas dançavam. Só conseguiu ler o título de maneira soletrada, pois estava com letras maiúsculas.

A interação com o *software*, durante o período de agosto de 2021 até agosto de 2022, considerando os períodos de férias escolares, atingiu uma média de 40 semanas, totalizando um mínimo de 419 horas de contatos presenciais (fora os acessos em casa). Segundo o relatório e as análises realizadas, o participante apresentou 402h de intervenção (devido à ausência em alguns dias de encontro). Durante o processo, o aluno demonstrou mais acessos nas tarefas consideradas de nível moderado, interagindo pouco com as fáceis e difíceis. Todavia, o participante, mesmo interagindo em grande parte com as atividades de nível médio, os resultados obtidos através do relatório foram bastante favoráveis, pois mesmo ele errando algumas tarefas, não desistia, e jogava novamente até conseguir acertar. Todas as atividades foram feitas: repetir palavras e frases, encontrar o par, achar as letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra e encontrar a palavra que rima. Identificamos, porém, que a quarta atividade, que era de encontrar a palavra diferente, foi a com menos interação.

No pós-teste, o participante demonstrou um considerável avanço durante seu processo de interação, por exemplo, no pré-teste tinha muitas dificuldades, trocava o P pelo B com bastante frequência. As palavras que ele mais interagiu no *software* foram as que ele conseguiu ler com mais facilidade. Ainda permanece com uma leitura silábica, mas o grau de evolução do pré-teste ao pós-teste foi visível e extremamente significativo, dando um salto no reconhecimento dos grafemas.

Participante E: Uma menina de 11 anos de idade, estudante do 4º ano do ensino fundamental da escola da rede pública do município de Cerro Largo, contém diagnóstico de dislexia, possuindo assim laudo e acompanhamento com profissionais da área (psicopedagogas e neurologista). Na atividade do pré-teste, apresentou dificuldade na leitura, mesclando e fragmentando as palavras, fazendo troca por fonemas e grafemas similares e omissões de letras e sílabas. Mostrou dificuldade em reconhecer grafemas minúsculos.

A interação com o *software*, durante o período de agosto de 2021 até agosto de 2022, considerando os períodos de férias escolares, atingiu uma média de 47 semanas, totalizando um mínimo de 429 horas de contatos presenciais (fora os acessos em casa). Segundo o relatório e as análises levantadas, a participante demonstrou 410h de intervenção (devido à ausência em alguns dias de encontro). Nesse procedimento, a menina apresentou mais acessos nas tarefas consideradas fáceis e médias, interagindo razoavelmente com as difíceis. Portanto, a participante efetuava as tarefas até acertá-las. Todas as atividades foram feitas: repetir palavras e frases, encontrar o par, achar as letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra e encontrar a palavra que rima. Analisamos, porém, que a segunda atividade, relacionada a encontrar o par, foi a com menos interação pela aluna.

No pós-teste, a participante teve uma melhora gradativa, conseguindo realizar uma leitura mais pausada sem trocar palavras, as quais no pré-teste trocava com facilidade. Ainda permanece com uma leitura silábica, mas o grau de evolução do pré-teste ao pós-teste foi visível e extremamente significativo, dando um salto no reconhecimento dos grafemas.

Participante F: Uma menina de 12 anos de idade, estudante do 5º ano do ensino fundamental, diagnosticada com dislexia, possui laudo e acompanhamento com profissionais da área (psicopedagogas e neurologista), estudante de escola pública da cidade de Cerro Largo. Na atividade do pré-teste apresentou uma leitura silábica, misturando e fragmentando as palavras, fazendo troca por fonemas e grafemas similares e omissões de letras e sílabas.

A interação com o *software*, durante o período de agosto de 2021 até agosto de 2022, considerando os períodos de férias escolares, atingiu uma média de 42 semanas, totalizando um mínimo de 420 horas de contatos presenciais (fora os acessos em casa). Segundo o relatório e as análises, a participante apresentou 408h de intervenção (devido à ausência em alguns dias de encontro). Nesse processo a aluna demonstrou mais acessos nas tarefas consideradas difíceis, interagindo pouco com as médias e fáceis, no entanto, a participante praticava sempre as tarefas até acertá-las. Todas as atividades foram feitas: repetir palavras e frases, encontrar o par, achar as letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra e encontrar a palavra que rima. Notamos, porém, que a terceira atividade, foi a com menos interação, pois encontrava dificuldade em reconhecer as letras iguais de acordo com as opções apresentadas.

No pós-teste, a participante, ao ler novamente o conto, conseguiu ler de maneira mais clara e objetiva, o que não conseguia no pré-teste. As palavras que ela mais interagiu no *software* foram as que ela conseguiu ler com mais facilidade. Ainda permanece com uma leitura silábica, mas o grau de evolução do pré-teste ao pós-teste foi significativo, dando um salto no reconhecimento dos grafemas.

Participante G: Uma menina de 12 anos de idade, estudante do 5º ano do ensino fundamental, diagnosticada com dislexia, possui laudo e acompanhamento com profissionais da área (psicopedagogas e neurologista), estudante de escola pública da cidade de Cerro Largo. Na atividade do pré-teste, apresentou bastante vergonha, pois sentia muita insegurança na leitura, relatou que as palavras, na maioria das vezes, trocavam de lugar. Só conseguiu ler o título de forma soletrada, pois estava com letras maiúsculas.

A interação com o *software*, durante o período de agosto de 2021 até agosto de 2022, considerando os períodos de férias escolares, atingiu uma média de 39 semanas, totalizando um mínimo de 390 horas de contatos presenciais (fora os acessos em casa). Segundo o relatório e as análises, a participante apresentou 400h de intervenção (devido à ausência em alguns dias de encontro). Nesse processo, a aluna demonstrou mais acessos nas tarefas consideradas fáceis, interagindo pouco com as médias e difíceis. Entretanto, a participante realizava as tarefas até acertá-las. Todas as atividades foram feitas: repetir palavras e frases, encontrar o par, achar as letras iguais, encontrar a palavra diferente, encontrar a linha da palavra e encontrar a palavra que rima. Percebemos, porém, que a primeira atividade, que exigia a leitura oral para reconhecimento grafo-fonêmico, foi a com menos interação.

No pós-teste, a participante já conseguiu ler algumas palavras com letras minúsculas, o que não conseguia no pré-teste. As palavras que ela mais interagiu no *software* foram as que ele conseguiu ler com mais facilidade. Ainda permanece com uma leitura silábica, mas o grau de evolução do pré-teste ao pós-teste foi visível e extremamente significativo, dando um salto no reconhecimento dos grafemas.

De certo modo, pode-se compreender que todos os participantes apresentam dificuldades na leitura, mesmo que em graus diferentes, pois cada um dos integrantes teve suas particularidades em relação ao texto lido. Mesmo tendo apresentado melhoras, todos deverão continuar com acompanhamento dos profissionais da área médica.

Ao aplicar o jogo, percebemos que os participantes demonstraram algumas dificuldades, apresentadas no item dois deste trabalho e caracterizadas por Neves (2014) como: dislexia disfonética, pois ocorreu a troca de sílabas e grafemas (letra, sílabas) por outros similares; dislexia diseidética, caracterizada pela leitura da sílaba sem conseguir a síntese da palavra, misturando fragmentos de outras palavras e fonemas similares (troca de sons); e dislexia

visual, pois os participantes demonstraram, em alguns casos, deficiência na percepção e coordenação visomotora – com dificuldades no processamento cognitivo das imagens. Não observamos níveis de dislexia auditiva. Assim, por haver a combinação de mais de um tipo de dislexia, podemos classificá-las como mista para todos os participantes.

Considerações finais

Após a aplicação dos textos e coleta dos dados em torno das dificuldades apresentadas pelos participantes, partimos para a elaboração das atividades e jogos educativos multimídias (*software*). Para a aplicação do *software*, contamos com o auxílio da professora do AEE que sempre nos ajudava para guiar os alunos até o laboratório de informática.

Observamos que os participantes sempre se sentiam desafiados na medida em que cometiam os erros nas atividades, refazendo a tarefa até conseguir acertá-la. Os participantes iniciaram o processo de evolução, a partir da segunda semana de aplicação e contato com o *software*. Quanto mais interação, mais superação. Para os casos mais graves de dislexia, sugerimos um tempo maior de intervenção, com acompanhamento de um profissional, até mesmo no AEE, para que possam ocorrer avanços consideráveis.

Em síntese dos fatos mencionados, ressaltamos que o projeto de pesquisa foi um momento único e ímpar de muita troca de experiências, pois ao longo desse um ano, passamos por diversas situações que foram significativas na vida de cada participante. A interação com o *software* auxiliou as crianças e serviu como uma ferramenta metodológica no processo de desenvolvimento da leitura, atendendo a proposta inicial deste estudo.

Referências

ABD – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: <http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/140-como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula>. Acesso em: 29 set. 2022.

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Dislexia**. Planeta Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1328>. Acesso em: 29 set. 2022.

CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. Problemas de aprendizagem, soluções de aprendizagem: respostas instrucionais para as necessidades de cada aprendiz. *In*: ALVES, Luciana; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone. (org.). **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 371-404.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. História não contada dos distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papyrus, n. 28, p. 31-48, 1993.

CONDEMARIN, Mabel (org.). **Maturidade Escolar**: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para a aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos de leitura**. Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MAGRI FILHO, Hélio. **Sou Disléxico... e daí?** São Paulo: M. Books do Brasil.

MORGAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Artigo Publicado em 2009. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/121/108>. Acesso em: 29 set. 2022.

NEVES, Maria da Graça Gonçalves Cunha. **Investigação de processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita em contextos/acadêmicos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/361>. Acesso em: 29 set. 2022.

OBLER, Loraine K.; GJERLOW, Kris. **A linguagem e o cérebro**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PETROSSI, Eduardo. O que é Dislexia. **Revista Superinteressante**, ed. 207, dez. 2004. Disponível em: <http://super.abril.com.br/ciencia/o-que-e-dislexia>. Acesso em: 29 set. 2022.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: a Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

A DOCTRINAÇÃO NO CONTEXTO DE COMUNIDADES TRADICIONAIS NO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

Edson Araujo de Oliveira Filho
José Antônio Vieira

Resumo: O território maranhense é constituído por uma vasta riqueza de comunidades tradicionais, compreendendo uma diversidade cultural, linguística e sobretudo religiosa, dispendo de um ambiente propício para a reprodução cultural. Sabe-se que, ao tratar as comunidades tradicionais, o fator ideológico “religião” é incontestável, visto que é uma das características marcantes desses povos. É através destas práticas religiosas que se têm conservado os costumes e tradições. Contudo, sabe-se que esses povos possuem seus modos de estabelecimento e conservação de suas práticas religiosas, como os rituais. Desse modo, entende-se que é indispensável analisar essas regularidades ao se pensar nesses processos de ritualização doutrinários nas comunidades tradicionais. Constituindo-se as condições de inserção nas práticas religiosas, ao pensar-se nesses rituais, tem a necessidade de explorar como os indivíduos que vivem à margem dessas práticas religiosas, isto é, aqueles que não compartilham dos mesmos preceitos religiosos, são considerados diante de tais ideologias religiosas. Esse trabalho é norteado pelo seguinte questionamento: como o efeito de sentido de doutrinação em comunidades tradicionais se materializa em textos acadêmicos científicos? Desse modo, tem-se como objetivo geral analisar discursivamente como é apresentado o movimento de doutrinação de comunidades tradicionais em artigos científicos no estado do Maranhão; como específico, identificar efeitos de sentidos de cada discurso ao abordar os processos de doutrinação em comunidades tradicionais. Essa investigação ocorrerá por meio de pesquisas bibliográficas e de análise documental, em que será utilizado o instrumento teórico da Análise de Discurso de linha francesa, bem como o auxílio das produções de alguns autores como Orlandi (2010), Foucault (1996). Serão realizados recortes temáticos de trechos dos textos acadêmicos que tratem das comunidades tradicionais no Maranhão.

Palavras-chave: Discurso. Doutrinas. Comunidades tradicionais.

Introdução

Povos e comunidades tradicionais são indivíduos que preservam suas práticas culturais e por natureza se reconhecem como tais, desempenhando papéis fundamentais no desenvolvimento

sustentável do meio ambiente e sobretudo na preservação da cultural em seus territórios. É sabido que, no estado do Maranhão, é marcante a presença desses povos em comunidades tradicionais. Dessa forma, essas regiões são caracterizadas pelas práticas culturais de preservação de costumes e saberes.

Como problemática central, valeu-se do seguinte questionamento: como os textos acadêmicos apresentam o movimento de doutrinação no contexto de comunidades tradicionais maranhenses? A escolha dos artigos científicos como objeto primário de estudo surge pelo fato de que estes possuem circulação nos meios acadêmicos e os artigos científicos marcam posicionamentos de seus autores, uma vez que não existe produção sem intenção e a escolha da temática relacionada a comunidades tradicionais maranhenses justifica-se em razão de que o estado do Maranhão é composto por vastos territórios de comunidades e povos tradicionais. Assim, é necessário analisar discursivamente os impactos dessas produções acadêmicas ao abordarem esses povos tradicionais.

Tem-se como método de pesquisa o bibliográfico e qualitativo de caráter etnográfico que deu-se por meio de análise documental discursiva de artigos científicos que apresentam em suas produções as comunidades e povos tradicionais. Ressalto que essa abordagem parte de uma pesquisa maior, dessa forma, utilizou-se como empréstimo o *corpus* da pesquisa maior. Disto isso, esse *corpus* é composto de 67 artigos científicos, coletados em diversas plataformas acadêmicas como *Scielo*, Domínio Público, Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e periódicos eletrônicos de quilombolas, indígenas, comunidade rurais. Selecionou-se para a realização dessa análise discursiva três artigos como temáticas relacionadas à doutrinação em comunidade tradicionais.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar discursivamente como é apresentado o movimento de doutrinação de comunidades tradicionais em artigos científicos; como específico, identificar efeitos de sentidos de cada discurso ao abordar os processos de doutrinação em comunidades tradicionais.

Essa pesquisa tem como aporte teórico os instrumentos da Análise do Discurso de linha francesa. A fim de realizar análises discursivas, baseou-se em alguns autores do discurso, como Michel Foucault (1996), Pêcheux (1975) e Eni Orlandi (2010). Considerando as noções de discurso e procedimentos de análises, estabeleceu-se dispositivos que possibilitaram essa investigação discursiva a respeito dos povos e comunidades tradicionais em artigos científicos.

Algumas noções

Nesse tópico serão apresentados os conceitos bases desta pesquisa, pois pretende-se utilizá-los como aporte teórico e sobretudo como dispositivo de análises discursivas dos artigos científicos selecionados.

Desta maneira, é necessário apoderar-se dos principais conceitos para a realização dessa pesquisa. Posto isso, considera-se que as noções de povos e comunidades tradicionais viabilizam um conhecimento prévio sobre a temática. Toma-se como ponto de partida a noção de povos e comunidades tradicionais definidos pelo artigo 3 do Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007:

I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

“o discurso é o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 20), ou seja, é o resultado da relação interativa entre sujeitos, uma vez que visa compreender como os objetos produzem sentidos, relacionando a língua e a ideologia, assim como o sujeito e seus sentidos.

Dessa forma, afirma Foucault (1996), os discursos estão presentes nos atos da fala, se retomam e se renovam, transformando-se, indo além de sua formulação. Por mais que sejam ditos, ainda estão por dizer, portanto, o discurso não é algo acabado, mas algo que se retoma em novos atos da fala.

Considera-se que nenhum discurso é puro ou inocente, uma vez que todos os indivíduos são entrelaçados por fatores ideológicos que influenciam em seus discursos. À vista disso, a língua se faz sentido e é compreendida por seus falantes: “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (PÊCHEUX, 1975).

Foucault (1996) apresenta o movimento doutrinário entre indivíduos e as condições para participar destas doutrinas. Desse modo, declara que é pelo compartilhamento de um único preceito e discursos entre esses indivíduos que os sujeitos confirmam seus sentimentos de pertencimentos a tais doutrinas, conseqüentemente, essa mesma doutrina que une os indivíduos a certos enunciados é responsável por proibir outros enunciados.

Objetiva-se olhar os textos com essa visão do que possa ser uma memória discursiva nesses testemunhos escritos pelos pesquisadores, atentando-se aos dizeres e aos possíveis acontecimentos estabelecidos pelo que está implícito nestas produções, como afirma Orlandi (2020, p. 29): “É o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do todo dizível, sustentando cada tomada de palavra.

A noção de formação discursiva apresentada por Foucault no livro *Arqueologia do saber*, em que menciona que as formações discursivas se caracterizam como um sistema de dispersão, provoca uma contradição às próprias leis da existência dessas formações:

A definição de uma formação discursiva como uma forma de repartição, ou, ainda, um sistema de dispersão convida a colocar a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade no interior das formações discursivas; vem a fazer de sua unidade dividida “a própria lei de sua existência”. (FOUCAULT, 1986).

Orlandi (2020) apresenta as formações discursivas como tudo aquilo que está inserido em uma determinada formação ideológica, influenciado por uma sócio-história, apontando que todos os dizeres são sustentados por posições ideológicas em que cada indivíduo está inscrito. Desse modo, tudo que é dito ou será dito é determinado por essas formações ideológicas e discursivas.

A noção do dito e o não-dito é importante para análise dos textos, visto que mesmo no dizer há uma margem de não-ditos que falam; é sobre sair do óbvio (dito) e entrar no que não está implícito (não-dito), assim como os ditos significam, os não-ditos também desempenham um papel fundamental.

O discurso está na sociedade: em sua produção, há uma espécie de controle que envolve toda essa relação de poder e dominação. Foucault apresenta esse controle, afirmando que sabemos que não podemos dizer tudo, ou falar em qualquer circunstâncias. O autor intitula essas proibições como as interdições, como uma forma de condicionar a produção de discursos que exercem a função atuante como mecanismos de controle, isto é, todos os discursos passam por esse controle. Foucault (1996, p. 9) apresenta as interdições, “tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo de quem fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar”.

Dessa forma, atesta-se que existem assuntos considerados tabus, que não podem ser discutidos em qualquer lugar ou que nem são discutidos em quaisquer circunstâncias, estando sujeitos às proibições, como também o direito privilegiado de falas. Há indivíduos na sociedade que possuem lugares privilegiados para a propagação de seus discursos, sem que haja uma série de interrupções sobre estes. Do mesmo modo que há, no outro lado, indivíduos que estão diante destas pessoas com direito privilegiado de falas que são *proibidos* de proliferarem seus discursos entre eles; ou quando podem circular seus discursos, circulam de maneira limitada, pois não possuem direito privilegiado de fala.

Discussão e análise

Nesse tópico, serão apresentados os efeitos de sentidos em relação ao movimento de doutrinação em comunidades tradicionais, uma vez que os fatores doutrinários compõem as características identitárias dos povos tradicionais. Contudo, os pesquisadores apresentam em suas produções, além do movimento de doutrinação, o movimento de marginalização dos indivíduos que não compartilham dos mesmos preceitos.

Excerto 1, do artigo 1, retirado de uma revista de conceito Qualis B3, publicado em 2018. Esse artigo selecionado foi denominado como A1 e apresenta uma festividade em uma comunidade tradicional. Dessa forma, essa produção contribuiu para a realização de análises envolvendo o movimento de doutrinação nesta comunidade.

Excerto 1 retirado de um artigo publicado em 2018 em uma revista de Qualis B3, que se refere a uma festividade religiosa em um território de comunidades tradicionais. São apresentadas nesse excerto as práticas religiosas desses indivíduos na comunidade e a reação dos indivíduos que não compartilham dos equivalentes preceitos.

O processo de recolhimento de joia também demonstra a **reação católica à negação (e até escárnio) do culto aos santos**, de suas expressões culturais e religiosas, e de sua **soberania** sobre seu **território**.

O pesquisador apresenta em sua produção uma das práticas culturais que constituem o festejo de Santa Teresa em Itamatatua/MA, que é apresentado na linha um desse excerto, o **recolhimento de joias**. Essa parte é uma formação discursiva das práticas religiosas e culturais católicas propriamente criada em comunidades tradicionais. Para Orlandi (2020), as formações discursivas são tudo aquilo que está inserido em uma determinada formação ideológica.

Dessa maneira, esses indivíduos que participam dessas ações religiosas estão inscritos em uma ideologia religiosa, uma vez que essa atividade que estava sendo executada tem como finalidade arrecadar doações para a realização do festejo. Assim, os fiéis que compõem a organização dedicam-se a passar nas casas localizadas no território da comunidade em busca de colaborações para a realização da festividade. Contudo, observa-se neste discurso termos que representam algumas situações no momento do recolhimento de doações, como apresenta, na segunda linha desse excerto, a reação católica à negação, isto é, considera-se que existem pessoas nestes territórios que não reconhecem a autenticidade da fé católica, principalmente, no exercício das práticas religiosas naquela comunidade, como o recolhimento de doações. Desse modo, tudo que é vinculado a essa expressão de fé é negado e desacreditado por terceiro. Essa reação de negação tem origem não nos indivíduos que não participam de

nenhuma religião, mas nos indivíduos que são inscritos em formações discursivas de outras matrizes religiosas, como os protestantes, que por natureza recusam os enunciados emitidos por católicos.

Dessa forma, é comum o movimento de negação nesta comunidade, uma vez que nem todos os moradores reconhecem as mesmas verdades de fé professadas. Estes indivíduos estão entrelaçados pela doutrinação, como afirma Foucault (1996); a doutrina que une indivíduos a certos enunciados lhes proíbe outros. Em razão disso, esses indivíduos de crenças opostas tendem a serem discordantes, visto que o momento do recolhimento de joias marca e impulsiona posicionamentos de ambos os lados. Desde os católicos que recolhem as joias e fazem suas doações ao restante dos moradores apresentam um posicionamento em suas condutas. Constata-se que aqueles que doam as joias tendem a ser simpatizantes dos preceitos católicos e manifestam apoio a essa prática religiosa. Por outro lado, como o próprio pesquisador mencionou na terceira linha do excerto: há até o escárnio, pois é comum que estes indivíduos inscritos em formações discursivas religiosas opostas tendem a exercer essa manifestação contrária a esse movimento religioso. Esse recolhimento de joia tem como objetivo conseguir doações para a realização da festividade na comunidade, isto é, buscar o apoio dos membros desta comunidade para arcar com as despesas financeiras. O recolhimento de joias é um momento crucial, pois, além de impulsionar a realização da festividade, encontram-se também os mais distintos sentimentos da população a respeito da atividade religiosa neste território.

A partir dos inúmeros relatos sobre as possíveis reações de outras religiões e posicionamentos, considera-se esse escárnio como uma insatisfação fruto do vínculo doutrinário desses sujeitos a outros preceitos religiosos. Dessa forma, o fator doutrinário reflete na conduta desses indivíduos que impulsionam o movimento contrário à fé católica presente na comunidade. Afirma Pêcheux (1975) que “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.”. Dessa forma, há um constante discurso de negação que circula e propaga-se entre os indivíduos que compartilham de um único núcleo religioso.

Convém indagar quem são esses terceiros que negam as práticas religiosas ligadas ao catolicismo. São pessoas laicas? Ou pessoas ligadas a outras doutrinas? Portanto, pretende-se analisar nos próximos fragmentos quem são esses indivíduos, por conseguinte, seus motivos por não reconhecer a fé católica como autêntica e verdadeira.

Excerto 2, retirado de uma revista de Qualis B3, publicado em 2018, que apresenta a narrativa dos discursos de resistência em relação às práticas de preceitos religiosos diferentes nesses territórios. Essa produção faz parte do artigo anterior que denominamos de A1 e apresenta a continuidade do movimento de doutrinação. Contudo, a partir desse trecho, percebe-se também

o movimento de marginalização. Dito isso, esse fragmento é necessário para esta pesquisa, em razão que, além de apresentar as práticas religiosas nessa comunidade tradicional, mostra os constantes conflitos religiosos para a realização das expressões de fé.

(Excerto 2, do artigo 1, retirado de uma revista de conceito Qualis B3, publicado em 2018)

Os **evangélicos** que vivem nas terras de Santa Teresa rejeitam o **axioma** de que essa terra pertence à Santa (que, pelos católicos é a original e única proprietária).

Em continuação, o pesquisador apresenta como terceiros aqueles que não aceitam a fé católica, utilizando o termo popular para apresentar os evangélicos, em síntese, os protestantes. É sabido que esses indivíduos possuem fortes posicionamentos em relação a preceitos divergentes aos que professam. Ao olhar a história do movimento cristianismo e suas subdivisões, entende-se que há uma série de conflitos em relação às práticas religiosas.

É sabido que o movimento protestante é fruto das relações advindas da Igreja Católica, uma vez que o líder do movimento protestante era um padre Católico. Sabe-se que um dos principais impulsos para o movimento de desvinculação dessas práticas religiosas foi a discordância com algumas atitudes presenciadas na própria Igreja e o não reconhecimento de alguns preceitos pregados, como o respeito e a divinização dos santos. Em consequência disso, o movimento protestante enquanto religião rejeita de seus rituais a veneração a figuras religiosas proclamadas pela Igreja Católica, causando discordâncias entre Católicos e Protestantes. Como frisado, essa discordância não é fruto da atualidade, mas de um impasse que aconteceu há mais de 500 anos. Portanto, na comunidade abordada não seria diferente, uma vez que é comum a manifestação dos discordantes em relação a outras doutrinas.

Os termos rejeitam o axioma de que essa terra pertence à Santa, revelando outros conflitos existentes em comunidades tradicionais. Além do movimento de apropriação das terras (realizado por pessoas de fora, como empresas e alguns exploradores), é comum nestas comunidades a existência de uma diversidade de moradores com divergentes crenças. Desse modo, é quase improvável todos os indivíduos desses territórios professarem unicamente os mesmos preceitos, pois estão condicionados a viverem no mesmo território, convivendo com as mais variadas práticas religiosas.

No entanto, o autor apresenta uma realidade diferente ao exhibir o impasse a respeito das propriedades territoriais dessa comunidade. Observa-se que os católicos possuem uma visão de pertencimento a respeito desse território, atribuindo essa região à padroeira Santa Teresa. Algo que, na perspectiva protestante, é inadmissível; em ambos os lados, se constata essa espécie de doutrinação. De um lado, os católicos estão doutrinados a ponto de denominarem o pertencimento do território à Santa Teresa; do outro, os protestantes recusam a existência

e a importância da Santa naquela comunidade. Desse modo, estabelece-se limitações no exercício dessas práticas religiosas. Em razão disso, os indivíduos estão condicionados a atuarem conforme o processo de doutrinação.

Excerto 3 retirado de um artigo publicado em 2017, de uma revista de Qualis B4, apresenta os conflitos envolvendo as práticas religiosas do Terreiro do Egito e o processo de negação de indivíduos que professam a doutrina protestante. Desse modo, será analisado a seguir como esse movimento de doutrinação está intrínseco nesses indivíduos.

(Excerto 3, do artigo 2, retirado de uma revista de conceito Qualis B4, publicado em 2017) Denominou-se essa produção acadêmica como A2, dessa forma, a utilização desse trecho é fundamental para analisar outras expressões de fé existentes nessas comunidades tradicionais. Disto isso, observa-se que esses conflitos religiosos se estendem ademais das expressões de fé e atesta-se os principais protagonistas desses conflitos.

Alguns dos antigos moradores entrevistados frequentaram o **Terreiro do Egito**, mas **hoje** são membros das **igrejas evangélicas** que recorrentemente manifestam suas posições **orientadas pelo distanciamento à adesão à causa** do Terreiro do Egito.

Neste fragmento, o pesquisador apresenta um relato a respeito das práticas religiosas do Terreiro do Egito que possui origem nas religiões de matrizes africanas. Observa-se que o termo hoje utilizado na segunda linha do excerto representa o estado atual dessas pessoas, marcando principalmente aquilo que é chamado de conversão, ou seja, mudança de vida e sobretudo de crenças; nota-se que o pesquisador procura retratar o relato dos moradores a respeito do Terreiro de Egito na comunidade. Contudo, nesses relatos, os moradores afirmam que de fato já participaram dessas práticas culturais, porém, hoje abandonaram tais práticas e são membros das igrejas evangélicas. Desse modo, junto com o processo de convenção, existe também o processo de doutrinação; em razão disso, percebe-se que tais processos contribuem para o apagamento cultural e religioso dessas práticas que um dia foram realizadas por esses moradores.

Nota-se na terceira linha do excerto a utilização do termo **orientadas**. Assim, surgiram questionamentos a respeito de quem orienta essas pessoas. Posto isso, levou-se a olhar os rituais dessas práticas religiosas e constatou-se que nestes rituais existem a presença de líderes religiosos com a função de ministrar todos os rituais e sobretudo orientar a conduta dos fiéis, portanto, os fiéis devem agir conforme os preceitos pregados nesses rituais.

Vê-se nesse excerto aquilo que Foucault (1996) denomina como os mecanismos de controle. Contudo, esse controle parte não somente de ordem verbal, mas, no campo das ações, pois os fiéis são orientados a se afastarem de tais práticas religiosas. Ao utilizar o termo **hoje** na

linha dois do excerto, constata-se que houve uma transição do passado para a atualidade, isto é, se um dia participaram dessas práticas religiosas, agora não participam mais. Em síntese, significa que um dia eram membros ativos de tais práticas culturais e religiosas associadas ao Terreiro do Egito.

Observa-se que há um controle não somente nas condutas desses indivíduos, mas, sobretudo em seus discursos, uma vez que são entrelaçados pelas ideologias religiosas. Portanto, é comum que tendem a negar enunciados ligados às práticas religiosas do Terreiro do Egito. Por isso, é apresentada nesse discurso essa espécie de exortação ao distanciamento, pois, na medida que estão inseridos em contextos doutrinários, tendem a repelir tudo aquilo que é associado a outras expressões de fé. Em síntese, a ideologia religiosa apresenta-se integralmente na conduta dos indivíduos em relação ao seu convívio em sociedade.

Excerto 4 retirado de um artigo publicado em 2013, apresenta as narrativas dos indivíduos que participam das práticas religiosas denominadas como Macumba. Desta forma, será analisado quais efeitos de sentidos são atribuídos a essas práticas religiosas, advindas de indivíduos que compartilham preceitos religiosos diferentes.

Excerto 4, do artigo 3, publicado em 2013. Denominamos essa produção acadêmica como A3. Esse artigo aborda a perseguição no exercício das práticas religiosas denominadas como macumba. Dessa forma, justifica-se a escolha em razão de que a macumba é uma das expressões de fé marcantes nos territórios tradicionais. Visto isso, escolheu-se essa produção com um dos corpos dessa pesquisa.

Contudo, é perceptível que até hoje a **perseguição** é imensa principalmente pelos **protestantes**, que o tempo inteiro tentam **massacrar** os cultos e também por quem não entende e generaliza como “**macumba**”, todavia, no sentido negativo da palavra.

O autor retrata neste novo fragmento sua percepção sobre essa relação entre as religiões, deixando transparecer que há uma perseguição que se estende até a atualidade. Sendo mais objetivo, ele ressalta aqueles indivíduos considerados responsáveis pelas perseguições, os protestantes, uma vez que estes não aceitam tais doutrinas diferentes dos preceitos que professam. Contudo, ao utilizar na terceira linha o termo **massacrar**, remete-se a vários sentidos iniciais, desde um movimento de perseguição de ordem violenta a um movimento de perseguição de ordem mais religiosa, entretanto, entende-se que o sentido apresentado seja o de ordem religiosa, pois, apresenta o desejo de abolir essas práticas religiosas.

Nota-se que há uma formação imaginária a respeito dessas práticas religiosas de matrizes africanas, como o próprio autor apresenta nesse curto fragmento. Define-se como **macumba** tudo aquilo que é associado a coisas originadas do mal; esse juízo é possível por meio de uma

perspectiva religiosa, uma vez que os rituais realizados em religiões de matrizes africanas não compartilham dos mesmos núcleos de rituais realizados na Igreja Protestante.

Essa atribuição negativa afirmada pelo autor é resultado da influência de ideologias religiosas, quando o pesquisador menciona a palavra **macumba no sentido negativo** na terceira linha do excerto. Naturalmente, o leitor é impulsionado a pensar em quais sentidos negativos são atribuídos a esses rituais, investigando os sentidos negativos que costumeiramente são considerados pela comunidade religiosa protestante. Nota-se que há rotineiramente uma distinção em seus discursos sobre o que é de origem do bem e o que é de origem do mal; basicamente, são realizados julgamentos sobre duas principais realidades: a divina e a humana (carnal).

Portanto, acredita-se que os diferentes sentidos atribuídos ao ritual da **macumba** apontam o ritual associado às práticas de magia negra como a feitiçaria, utilizada para atrair realidades que se distinguem da realidade divina. Vistas pela perspectiva religiosa, tais visões religiosas resultam sobretudo em intolerância religiosa, refletida integralmente nas atitudes desses membros religiosos.

Algumas considerações

Neste tópico, será abordado o movimento de doutrinação em comunidades tradicionais. Desta forma, percebe-se, ao olhar o tratamento desses movimentos doutrinários em artigos científicos, a presença do extremismo religioso nestes territórios, uma vez que o fator religioso é uma das características marcantes destas comunidades.

É sabido que as comunidades tradicionais são constituídas de diversas crenças e costumes, portanto, considera-se que é uma das características marcantes dessas comunidades, uma vez que as práticas religiosas constituem o perfil identitário dos povos tradicionais. Todavia, constata-se que é comum nestes territórios tradicionais a presença de diversas religiões, como de matrizes africanas, o catolicismo e o protestantismo, como apresentam os pesquisadores.

Retomando a pergunta norteadora dessa investigação: como o efeito de sentido de doutrinação em comunidades tradicionais se materializa em textos acadêmicos científicos? Dessa forma, atingiu-se os objetivos, pois, conseguiu-se caracterizar os efeitos de sentidos dessas práticas doutrinárias, assim, foi possível identificar os fatores ideológicos responsáveis pelo movimento de marginalização em comunidades tradicionais. Posto isso, considera-se que essa marginalização parte de indivíduos inscritos em formações discursivas religiosas pertencentes ao protestantismo, que possuem como características não aceitar as demais práticas religiosas.

Contudo, é apresentado nas produções acadêmicas que, por mais que prevaleça determinada prática religiosa na comunidade, ainda que por uma minoria, é existente a presença de divergentes práticas religiosas, com costumes e crenças diferentes. No entanto, essas diferentes crenças constituem o movimento de oposição aos enunciados presentes em outras práticas religiosas, isto é, os indivíduos ligados a determinadas crenças compartilham dos mesmos anseios, sejam eles em termos de concordância com o que é pregado quanto de aversão para que compartilhem de crenças diferentes.

Em síntese, há um movimento de marginalização dos indivíduos que não compartilham dos mesmos preceitos. Chegou-se a esse resultado em razão de que, nestas produções, os indivíduos apontados por essa espécie de marginalização não pertencem a nenhum movimento religioso, mas são inseridos em movimentos religiosos divergentes. Portanto, o fator doutrinário em comunidades tradicionais se fortalece através das práticas de transmissão de saberes e costumes, que possuem como função primordial reafirmar tais preceitos que compõem a identidade desses povos. Sabe-se que é impossível, em um determinado território geográfico, existir a homogeneidade religiosa, portanto, é comum essa discordância de preceitos religiosos.

Observa-se nas produções acadêmicas que essas discordâncias são apresentadas como um movimento de intolerância religiosa, por diversos aspectos considerados como o fanatismo religioso e a falta de conhecimentos sobre as demais práticas religiões presentes na comunidade. Contudo, nota-se que as práticas religiosas de matrizes africanas são as mais marginalizadas. Com base nos artigos analisados, vê-se que os principais atos de intolerância religiosa são de origem protestante. Desse modo, associam e fazem uma série de juízos a respeito dos praticantes dessas religiões de matrizes africanas, considerando-as como uma espécie de movimento anticristo e associando-as com práticas de feitiçaria.

Segundo as produções analisadas, constata-se que as religiões de matrizes africanas não são os únicos alvos dessa intolerância religiosa, mas, sobretudo a Igreja Católica que integra os Santos em seus rituais. Desse modo, os indivíduos que estão ligados ao protestantismo estão entrelaçados pela ideologia cristã protestante, portanto, buscam e interpretar o livro intitulado Bíblia Sagrada segundo suas próprias impressões, afastando-se de tudo que não seja compatível às interpretações religiosas feitas sobre as leituras. Assim, consideram as demais práticas religiosas como movimentos de idolatria a outros deuses.

Desse modo, essa oposição religiosa é responsável pela constante tentativa de ocasionar o silenciamento dessas práticas religiosas no sentido de ameaçar essa reprodução histórica e cultural em comunidades tradicionais, uma vez que pretende-se banir tais expressões culturais e religiosas de matrizes africanas, além de banir essas expressões de fé de matrizes africanas. Contudo, o movimento protestante apresenta o desejo de “converter” os praticantes dessas

expressões de fé para o protestantismo. É sabido que esse termo é umas das principais palavras mais utilizadas por esse movimento, pois marca um período de transição de uma fé para outra. Em síntese, buscam despertar a consciência a respeito daquilo que definam como certo e aquilo que definam como errado. É obvio que o certo sempre será a fé que o movimento protestante professa e o errado será sempre definido por meio da concepção dos fiéis protestantes.

Portanto, são julgadas como erradas as profissões de fé que não possuem como núcleo os preceitos religiosos protestantes. Constata-se que utilizam estratégias linguísticas e religiosas para realização de uma conduta de persuasão aos fiéis desejados, como a utilização de discursos que referenciam trechos da Bíblia e o uso de termos que reforcem interpretações tomadas por esses sujeitos e, posteriormente, que apresentem a conduta desejada que deve ser seguida pelo fiéis. Desse modo, há um processo de aculturação, portanto, pretende-se apagar as práticas religiosas desses indivíduos, ao modo que se deixa cair pelo esquecimento histórico e, sobretudo, buscam cultivar o sentimento de aversão sobre tais práticas religiosas. Dessa forma, é comum o estado de negação em relação à religião a que um dia pertenceram, portanto, passam por uma ritualização denominada batismo; aquele que se candidata ao batismo deve possuir consciência a respeito da confirmação nessa nova fé, dessa forma, professa acreditar unicamente nos preceitos professados na religião protestante.

Sintetizando, esperava-se ao pesquisar essa temática que os textos acadêmicos apresentassem somente as práticas religiosas e culturais das comunidades. Contudo, nota-se que abordaram também os inúmeros impasses frente à preservação dessas práticas religiosas, principalmente as práticas relacionadas às expressões religiosas de matrizes africanas, como o Tambor de Mina, Terecô, Cura e a Pajelança.

Entretanto, é visível a presença dos extremismos religiosos nessas condutas, sobretudo, a mais extrema intolerância religiosa, uma vez que existem os princípios de controles diante de tais condutas. Esses indivíduos estão ligados a princípios doutrinários discordantes de religiões de matrizes africanas, portanto, possuem tendências a compartilharem os mesmos enunciados propagados em seus rituais de fé, sobretudo, em reconhecer unicamente a legitimidade de seus preceitos religiosos. Isto é, estigmatizar todos enunciados relacionados a expressões de fé que não dividem o mesmo núcleo de ideias e preceitos.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. **Les Vérités de la Palice**. Maspero, Paris. Trad. bras. ORLANDI, E. *et alii*. **Semântica e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

A ESCRIVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO SOB A PERSPECTIVA DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Marcelo de Jesus de Oliveira²⁹

Resumo: Escritores negros, durante muito tempo na história da literatura e por razões fortemente associadas ao avanço do capitalismo, da primazia da raça branca e do patriarcado foram sujeitados ao silenciamento, tendo em vista a impossibilidade de publicação e veiculação do que produziam. Entende-se o século XX como o período que assistiu ao rompimento da passividade imposta a estes sujeitos, já que, motivados pelos movimentos negros, houve tímidas e iniciais publicações de obras de escritores negro-brasileiros que, inevitavelmente, se distanciaram radicalmente do que antes havia sido reproduzido sobre seus corpos e experiências. Neste ensaio, pois, buscamos analisar a escrevivência da escritora negra e ativista antirracista Conceição Evaristo a partir dos preceitos da literatura negro-brasileira ou afro-brasileira. Para tanto, selecionou-se o romance *Becos da Memória* (2017) como *corpus* textual desta pesquisa e alicerçado nas proposições teóricas de Assis Duarte (2011) e Cuti (2010), especificamente aquelas que versam sobre a literatura produzida por escritores e escritoras negras em territórios brasileiros. Examinemo-lo, tendo como principais eixos de análise: a) o tema, a autoria; b) o ponto de vista; c) a linguagem e d) o público. Estes eixos, conforme as concepções dos autores que guiaram teórico-metologicamente as análises, são elementos estéticos e estruturantes que diferenciam a literatura de autoria negro-brasileira das demais produções literárias. Neste sentido, observamos que não diferente das produções contemporâneas assinadas por indivíduos racializados, o projeto de produção literária de Conceição Evaristo é constituído, sobretudo, a partir de temas socialmente complexos, como a fome, a miséria e a violência que acomete diariamente a maioria esmagadora da população preta deste país, valendo-se de um ponto de vista de mulher negra, periférica, descendentes de pessoas escravizadas, atendendo, estritamente, aos critérios reconhecidos pela crítica literária do que vem a ser uma literatura negro-brasileira.

Palavras-chave: Afro-brasilidade. Literatura negra. Literatura negro-brasileira.

²⁹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas (UESC) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Para se pensar uma escrevivência genuinamente negro-brasileira³⁰

Em *Literatura Negro-Brasileira*, ao tensionar as expressões hoje utilizadas para referir-se às produções de escritores e escritoras afro-brasileiros, Cuti (2010) defende a utilização da nomenclatura “literatura negra-brasileira”, por acreditar que a expressão negra é mais combativa às ideias imperialistas que, utilizando das palavras de Conceição Evaristo, “combinaram de nos matar” (EVARISTO, 2017, p. 32).

Em sua defesa, o autor pontua que em “afro-brasileira” não há a especificidade necessária, já que nem todas as literaturas africanas são combativas ao racismo, e que associar esta literatura ao prefixo afro é negligenciar a diversidade do continente. Portanto, para Cuti (2010, p. 44, grifo no original), esta é “[a literatura feita] na e da população negra que se forma fora da África, de suas experiências no Brasil”.

Na contramão desse discurso, outros teóricos apresentarão o conceito literatura afro-brasileira, colocando-o como um espaço em que as autoras e/ou os autores “preocupam-se em escrever sobre a experiência desse entre-lugar em que os sujeitos se encontram, de diáspora forçada, resgatando a simbologia e uma linguagem ligadas ao passado: o continente africano”.

Na ótica de Assis Duarte (2011), esse é um conceito em constante processo de construção, mas que, efetivamente, fora consolidado ainda no século XIX, por intermédio de manifestações como a de Domingos Caldas Barbosa e influências de produções regionalistas, tendo como situação mais representativa a publicação do romance abolicionista *Úrsula* (1985), de Maria Firmina dos Reis.

Além disso, como rastros substanciais de sua consolidação na ambiência contemporânea, os críticos literários consideram ainda o romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006), e a coletânea *Cadernos Negros*, iniciativa do Quilombohoje principiada em 1978.

Para Ianni (1988), em seu ensaio publicado sob o título de *Literatura e Consciência*, uma obra literária só pode ser considerada afro-brasileira, com base em sua compreensão sobre tal, se houver uma abordagem na qual o sujeito afrodescendente é compreendido como um universo humano em todas suas extensões — social, cultural e política.

Diante da colocação do autor, pode-se pensar *Becos da Memória* (2017) como uma narrativa expressamente afro-brasileira, já que, como diz Assis Duarte (2017) no prefácio do romance aqui analisado, esta é uma narrativa em que Conceição Evaristo “traduz, a partir de seus

30 Este texto integra parcialmente a dissertação de mestrado do primeiro autor, cujo título se dá *Considerações teórico-conceituais inerentes à escrevivência evaristiana em Becos da Memória* (2017).

muitos personagens, a complexidade humana e os sentimentos profundos dos que enfrentam cotidianamente o desamparo, o preconceito, a fome e a miséria; dos que a cada dia tem a vida por um fio” (DUARTE, 2017, s/d), atribuindo-lhes os devidos valores apontados por Ianni (1988) acima descritos.

Ao estudar a literatura afro-brasileira, Duarte (2011) aponta elementos imprescindíveis para compreensão de obras de iguais naturezas, são estes: o tema, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público — elementos pelos quais analisaremos o romance evaristiano. Não diferente de Ianni (2011), para este autor, uma obra afro-brasileira para ser compreendida como tal, deverá, impreterivelmente, apresentar um memorial histórico afro-brasileiro, enfocando, especificamente, os embates e as dificuldades encontradas por estes povos no passado e, ainda, na contemporaneidade.

Em *Becos da Memória* (2017), narrativa a qual se passa em uma periferia às vésperas de um processo de demolição, o elemento apontado acima pelo autor é facilmente identificável, já que, ao fazê-lo, Conceição Evaristo “dialoga com o testemunho e a crônica de apartação social” (DUARTE, 2017) ao retratar a vida de sujeitos vivendo à margem da sociedade e empreendendo lutas sociais severas contra um movimento insistente provindo da elite — que intenciona torná-los cada vez mais marginais; pela descontinuidade da escravidão e pela subalternidade de raça, classe e gênero.

Desse modo, no que se refere ao tema, tendo como base os apontamentos teóricos de Duarte (2011, p. 35), vê-se que Conceição Evaristo, estritamente em *Becos da Memória* (2017), labora a partir de dois emblemas sociais — que arriscamos dizer, são exatamente estes que embelezam a obra e a tornam uma leitura urgente para compreensão das sociedades negras na atual conjuntura da sociedade: a revisitação histórica e os dramas da contemporaneidade vivenciados pelas comunidades negras no Brasil.

No que tange aos estudos de obras pertencentes ao movimento afro-brasileiro, em especial ao tema ou temática abraçada pela narrativa, Duarte (2011, p. 387) assevera ainda que “a adequação de uma temática afro não deve ser considerada isoladamente e, sim, em uma interação com os demais fatores”. Isto é, para se analisar as vertentes discursivas que constituem a temática da obra de C.E, faz-se necessário pôr em discussão questões tais quais: ponto de vista, voz autoral, linguagens e outros.

No âmbito da voz autoral, Duarte (2011, p. 389) assinala que “a instância da autora como fundamento para existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância dada à interação à escrita e à experiência”. O conceito de escrevivência, passivo das mais variadas significações, no entanto, mais bem definido como “a escrita de um corpo, de uma condição e de uma experiência

negra no Brasil” (EVARISTO, 2007, p. 20), desvela as tensões da escrita de Conceição Evaristo para com as relações afrodescendentes, não somente na obra presentemente discutida, mas como em toda sua produção literária.

As experiências das comunidades afro-brasileiras que nos são apresentadas na medida em que Maria-Nova, narradora-personagem e protagonista de *Becos da Memória* (2017), coleciona pelos becos da periferia utilizada como plano de fundo da narrativa, colocam em evidência as mais gritantes experimentações de corpo e consciência negra com a escravidão e os resquícios dessa na contemporaneidade. É o caso da personagem Tio Totó, que, pelo cansaço advindo das intensas peregrinações motivadas pela má abolição, mostra-se inapto à retirada da favela diante da notícia de desfavelamento, como vê-se na observância da narradora em relação a este personagem: “Tio Totó andava inconsolável, já velho, mudar de novo, num momento em que *seu corpo* pedia terra. Ele não sairia da favela. Ali seria sua última morada. Ele olhava o mundo com o olhar de despedida” (EVARISTO, 2017, p. 18, grifo nosso).

A performance da narradora-personagem apresentada em *Becos da Memória* (2017), assim como seu ofício narrativo, pode ser igualmente utilizada para se pensar na voz autoral de uma obra na literatura afro-brasileira. Ao transitar incansavelmente pelo passado e presente, por via do que materializa o romance de C.E. — memórias suas e de seus ancestrais —, a personagem problematiza, com base no tensionamento entre a experiência e a escrita, o espaço e a representação do negro na sociedade e na literatura.

Conseqüentemente, questiona os modelos imutáveis e fixos de suas falsas identidades construídas e engessadas pela tradição dominante e, portanto, cumprindo o que protocolam autores como Duarte (2011-2020) e Cuti (2010) sobre a literatura afro-brasileira — a reconstrução de experiências individuais e coletivas de comunidades negras com intuito combativo da segregação e injúria racial sustentada pelo discurso hegemônico da elite branca.

O ponto de vista da emissora e/ou do emissor na obra literária se constitui como um elemento de grande relevância nos estudos de Duarte (2010, p. 391), considerado, inclusive, o denominador, pois, “o ponto de vista indica a visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação”. Entende-se, portanto, que diz respeito ao modo como a autora e/ou autor posicionam-se durante a tessitura de suas narrativas, abstendo-se de soluções fáceis e de estereótipos que tendem a colocar tais personagens cada vez mais à margem da sociedade.

Em *Becos da Memória* (2017), por exemplo, apresenta-se uma narradora onipresente e consciente de si e dos outros — bem como das situações que as fizeram estar onde se

encontram —, uma compreensão coletiva que aumenta a cada novo barraco em que Maria-Nova se permite conhecer, a cada nova história em que esta personagem se deleita, permitindo-as amontoarem em si mesmas, como nota-se em: “homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela” (EVARISTO, 2017, p. 17).

Igualmente, uma autora que, em seu labor literário, demonstra ter predileção por “falar dos marginalizados, transformando-os em personagens (e até em narradores)” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 21, grifo no original); e, ainda, por focar personagens que comumente seriam [e são] excluídos da representação literária nas manifestações canônicas, tal qual é mostrado em *Um mapa de ausência* (2012), pesquisa de Regina Dalcastagnè, que demonstra dados discrepantes em se tratando de personagens pretas e afins.

No romance, ainda que o discurso esteja intimamente associado aos meios de representação da mulher preta — coadunando com a premissa que origina a expressão escrevivência —, Conceição Evaristo vai muito além disso no que se refere à proposição de temas socialmente complexos e da representação de personagens, retratando, de igual maneira: pobres, bêbados, ladrões, favelados, prostitutas, dentre outros, e o faz com maestria e democraticamente, tentando fazê-los romper com o estado catastrófico da elite literária que se move, estrategicamente, para anulá-los. Sobre isso, Rosito (2008, p. 220) pontua que, no romance evaristiano,

[...] o esmero emprestado às feições dos menores personagens — aqueles que são observados de relance, como Cida-Cidoca, a prostituta do “rabo-de-ouro”, Dora, Filó Gazogênia, entre muitos outros —, não se faz menor do que o cuidado com traços daqueles que impulsionam a narrativa, como Tio Totó, Maria-Velha, Joana, Maria-Nova, todos integrantes de uma mesma família. (ROSITO, 2008, p. 220, grifos no original).

Desse modo, compreende-se que C.E. articula — quer seja por uma consciência própria ou não — a voz autoral, o tema e o ponto de vista ao segmentar suas narrativas, especificamente ao escolher a periferia como plano de fundo de sua escrita e as discussões que emanam de suas personagens, o que torna inegável a intensa aproximação de suas narrativas com a história do país.

A produção literária de Conceição Evaristo, sem prejuízo algum ao lirismo e/ou na tensão poética, se imbrica fortemente na história, questionando de modo feroz a formação dos povos negros no Brasil e os documentos históricos que erroneamente são considerados oficiais na contemporaneidade. No romance aqui problematizado, de modo específico, há uma narradora que escreve como uma promessa a si mesma e como a realização de um desejo de seus ancestrais, como uma escrita com potencial de mudar os rumos da história. Ainda que a publicação de *Becos da Memória* (2017) tenha acontecido anteriormente ao romance de *Ponciá*

Vicência (2003) e que não tenha uma continuidade comprovada em ambas as narrativas, em se tratando do enredo proposto, pode-se pensar o primeiro como uma continuidade do último.

Em Ponciá, por via da trajetória da personagem homônima, é iniciado um percurso similar aos tomados pelos negros africanos pós “abolição” — saída das fazendas dos senhores dos engenhos com destino à cidade grande —, enquanto em *Becos da Memória* (2017), as personagens mostram as condições afrodiáspóricas. Desvela, portanto, as consequências de uma abolição sem qualquer apoio social e político que, na impossibilidade e inoperância de se juntarem aos que residiam no centro das cidades, foram sujeitados a se refugiarem nas margens, subsidiando as periferias, como ver-se-á na próxima seção.

Nesse sentido, outro elemento de notória significância para análise do ponto de vista autoral na obra de Conceição Evaristo diz respeito ao lugar de onde se narra, ou ainda, à narração/descrição do local em que se passa a narrativa, uma vez que, para Sousa e Porto (2016), o processo de descrição dos lugares na literatura é operacionalizado tendo como base as “experiências e vivências e significados subjetivos intercruzados ao ambiente em que estão localizados”.

Nas primeiras páginas do romance *Becos da Memória* (2017), a autora-narradora transparece ao público leitor seu sentimento, hoje, em relação ao espaço em que se passou a narrativa, pontuando que: “hoje, a recordação daquele mundo [a periferia] me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! [...] Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado! [...] *havia as doces figuras tenebrosas. E havia o doce amor de Vó Rita*” (EVARISTO, 2017, p. 17, grifo nosso). Nesse e noutros trechos do romance, é possível perceber que, durante o tratamento do espaço-lugar, a narradora não o faz apoiando-se tão somente nas ruínas provindas dele e, portanto, rasgando a narrativa única criada para as periferias como aquelas que comportam todo o mal social de uma comunidade, já que existe o bem e o mal — mesmo que não na mesma medida.

Na literatura brasileira, especificamente nas obras e nos autores que constituem o cânone — por motivos já conhecidos —, as favelas são representadas a partir de um discurso homogêneo e estereotipado, alimentado pelas narrativas engessadas em si mesmas e subsidiadas por uma elite cujos ideais são, de alguma forma, estritamente imperialistas. A estratégia narrativa utilizada em *Becos da Memória* (2017), que diante das questões até agora levantadas apresenta-se como genuinamente afrocentrada, coloca o discurso da narradora na contramão daquele que discutimos anteriormente, pois a periferia não é descrita sob um olhar romantizado. A existência de personagens como Fuínha — que violenta de diferentes maneiras sua cônjuge e filha ainda no ventre — em contraste com Bondade e Vó Rita, que são tidos como representações de paz coletiva pelos demais moradores da favela, ilustra nossa afirmativa anterior. Diante

disso, observa-se que o lugar de onde a narradora anuncia é de dentro da favela e, portanto, consciente das mazelas sociais e das benfeitorias que o espaço proporciona, como vê-se a partir das dicotomias apresentadas na fala da narradora no trecho a seguir:

[...] havia as misérias e as grandezas. Havia o amigo e o inimigo, o leal e o traiçoeiro. Havia muito de amor e de ódio. Havia muito de riqueza na miséria que transcende a própria miséria, a miséria do egoísmo, da inveja, do ódio, do desejo assassino de liquidar, de acabar com o irmão. (EVARISTO, 2017, p. 77).

Sobre isso, em *Identidade e Afro-brasilidade em Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, Ponce e Godoy (2016, p. 22) assinalam que:

Ao propor um olhar da favela que parta de dentro, e não de fora, a autora apresenta personagens complexas que não são vistas e descritas pelas nuances de deslumbramento ou terror advindos do exotismo, mas que se individualizam pelos seus conflitos, pela problematização do espaço em que vivem e pelas memórias que trazem consigo.

É pertinente ressaltar que a primeira versão desse romance é escrita ainda entre 1987 e 1988, quando as favelas produziam outras narrativas que não as que conhecemos na contemporaneidade, como bem pontua a escritora no término na seção *Da construção de becos*, apresentada na terceira edição da obra: “continuo afirmando que a favela descrita em *Becos da memória acabou e acabou*. Hoje as favelas produzem outras narrativas, provocam outros testemunhos e inspiram outras ficções” (EVARISTO, 2017, p. 12, grifo no original).

A posição da autora no trecho trazido acima impulsiona diversas discussões no que se refere à literatura e à sociologia. No entanto, para continuarmos no âmbito da representação de espaços e personagens, vê-se que, nesse ofício narrativo, a autora se desvincula daquela construída em teor monocromático, que insistem em apresentar as personagens enfocadas por Conceição Evaristo nesta obra como tão somente “vítimas do sistema ou como aberrações violentas” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 49). O olhar enunciador de dentro da favela permite à narradora compreender com a subjetividade necessária a pluralidade das identidades das personagens, fugindo do exotismo das más representações acrílicas que, consoante à Dalcastagnè (2012, p. 49), demarcam: “pobres e negros nas favelas e nos presídios, homens brancos de classe média e intelectuais nos espaços públicos, mulheres dentro de casa, negras na cozinha”.

Esse elemento reluz a outro fator significativo para o entendimento das esferas literárias afrobrasileiras, sobretudo considerando que nenhum símbolo é inocente ou não ideológico: a linguagem. Para Duarte (2010), a literatura, em sua mais ampla significação, é definida, acima de tudo, como uma construção discursiva marcada por funções estéticas, mas que

não se encerra nela mesma. Isto é, para além da estética da linguagem, outras funções são igualmente relevantes, pois, através delas, são expressados os valores éticos, culturais, políticos e ideológicos.

Desse modo, para este autor, é por meio da linguagem utilizada no texto literário que, intencionalmente ou não, as autoras e/ou os autores manifestam suas tendências culturais. A poeta Conceição Evaristo, como visto no primeiro capítulo deste trabalho, utiliza de uma linguagem escrita que se aproxima o máximo possível da linguagem oral, tal qual a autora afirma em um debate de escritoras negras: “eu busco sempre me aproximar nos meus textos da linguagem oral”. Essa proximidade com a cultura oral buscada por Conceição Evaristo, especialmente em *Becos da Memória* (2017), é também um interesse da autora em fazer com que permaneçam vivas suas tradições ancestrais, uma vez que, consoante à Hampaté Bâ (2010, p. 167),

[...] quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

Em *Becos da Memória* (2017), percebe-se a busca intensiva de aproximação do texto escrito em relação à oralidade e, mais que isso, a importância desta última para narrativa e suas respectivas personagens evaristianas, sobretudo pela relação de Maria-Nova com as histórias que eram perpassadas via oralidade beco a beco, barraco a barraco, Maria-Nova a demais moradores. Desde a infância, esta personagem que muito se assemelha a Conceição Evaristo, “mulher-negra-escritora” (OLIVEIRA; DIAS, 2020, p. 121), tem como um dos maiores prazeres da vida a revisitação ao passado, seu e de seus conterrâneos, por instrumento das histórias que eram contadas; histórias essas que a faziam compreender, desde muito cedo, porque “[...] a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado” (EVARISTO, 2017, p. 17).

É também por meio dessa linguagem, como aponta Oliveira e Dias (2020), que a narradora segue construindo, gradativamente, sua identidade enquanto escritora, já que “a menina, apesar da dor, pedia mais e mais aquela[s] história[s]” (EVARISTO, 2017, p. 63, grifo nosso). Ela percebia que tais narrações impulsionavam seu desejo em tornar-se uma escritora, como vê-se em: “a contação de histórias realizada pelos mais velhos era um dos motivos que fomentava na narradora a necessidade e o desejo de um dia tornar-se escritora, contar para o mundo tudo o que ouvia, via, vivia e que ficou guardado na memória dela” (OLIVEIRA; DIAS, 2020, p. 122).

Contudo, compreende-se que a escrevivência de Conceição Evaristo é, antes de tudo, um espaço no qual são conservados os costumes e as tradições ancestrais de seus povos e, por isso, inegavelmente, se construiu como produção de natureza afro. O romance *Becos da Memória* (2017), bem como outros escritos da autora, de todos os modos possíveis, da escolha temática à linguagem utilizada para realizar a narração, se inclui no cerne do que a crítica compreende como uma literatura afro-brasileira: aquela que nos convida a discutir os caminhos da história e compreendê-la através das experiências de pessoas negras; que as apresentam não somente como uma forma de testemunho — pois relegá-la a isto é rejeitá-las junto das grandes literaturas — mas, sim, como uma forma de reconstrução de experiências e de identidades esfacelada pelas atividades coloniais no Brasil e África.

Referências

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DUARTE, A.; LOPES, E. Conceição Evaristo: literatura e identidade – Crítica. **Literafro – portal da literatura afro-brasileira**. 2018. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/199-conceicao-evaristo-literatura-e-identidade-critica>. Acesso em: 26 dez. 2019.

DUARTE, E.; FIALHO, E. **Conceição Evaristo: literatura e identidade – crítica**. 2009. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/199-conceicao-evaristo-literatura-e-identidade-critica>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 375-403.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

HAMPATÉ BÂ. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. *In*: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981. p. 181-192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. **Estudos Afro-asiáticos**, n. 15, jun. 1988. Publicação do CEAA da Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 1988, p. 208-217.

OLIVEIRA, Jurema; DIAS, Mileide. Reflexões sobre memória e oralidade em Becos da memória de Conceição Evaristo. **Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 37, 2020.

PONCE, Eduardo Souza; GODOY, Maria Carolina. Identidade e afro-brasilidade em becos da memória de Conceição Evaristo. **identidade!**, v. 21, n. 1, p. 18-32, 2016.

ROSITO, Valeria. Entre a história e a literatura, os Becos da memória dos afro-descendentes. **Via Atlântica**, n. 12, p. 219-223, 2008.

SOUZA, B.; PORTO, G. Perspectivas entre geografia e literatura: o lugar na obra “casa de pensão” de Aluísio de Azevedo. *In*: 4^o Jornada Científica da Geografia. IV. 2016. Alfanas. **Anais...** Minas Gerais: Unifal, 2016. p. 404-409.

A FRASE-IMAGEM E A IMAGEM SEM FRASE NAS ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO

Leonardo Augusto de Jesus³¹

Resumo: Ao partir da hipótese de que o termo *imagem* abrange diferentes funções a cujo ajuste se dedica a arte, Jacques Rancière (2012) identifica no seio do regime estético das artes duas novas funções que atuam sobre as imagens. A *frase-imagem* transforma as imagens em signos cujo valor pode ser auferido nas combinações com outros elementos visuais, sonoros ou textuais para construir uma *grande parataxe*. Por outro lado, a *imagem sem frase* concebe a imagem como presença visual, opõe sua vida autônoma à narrativa da história e ao texto e atesta a potência singular de sua forma muda que testemunha determinado inconsciente, um pensamento arcaico ou um *não pensamento* na imagem. Tais questões reacendem a crise da representação, da interpretação de uma imagem e da produção e recepção de signos em todas as manifestações artísticas e culturais. Cabe, portanto, analisar as suas consequências no desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, manifestação plástico-visual cujo fundamento textual é a sinopse do enredo. Desta forma, transponho as conclusões de Rancière para o mundo artístico do samba e analiso as visualidades carnavalescas em sua dupla potência: a potência significativa que codifica uma mensagem simbólica a ser decifrada; e a potência bruta, *páthos* que desfaz a imagem enquanto figura de uma história para oferecê-la ao puro deleite do espectador no seu reconhecimento imediato: *voici!* Assim, através da análise de determinadas sinopses de enredos e seus desdobramentos semióticos nos desfiles, como *Tupinicópolis* (Mocidade Independente de Padre Miguel, 1987), *Ratos e urubus, larguem minha fantasia* (Beija-flor de Nilópolis, 1989), *De lambida em lambida, a Tijuca dá um click na avenida* (Unidos da Tijuca, 2007) e *Vou juntando o que eu quiser, minha mania vale ouro. Sou Tijuca, trago a arte colecionando o meu tesouro* (Unidos da Tijuca, 2008), busco compreender a diferença entre a alteridade da imagem carnavalesca e a superficialidade do visual para observar como o pensável, o dizível e o visível se articulam nas visualidades das Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Imagem. Alteridade. Escolas de Samba.

31 Orientadora: Profa. Dra. Helenise Monteiro Guimarães (PPGAV/EBA/UFRJ).

Introdução

A investigação que desenvolvo atualmente analisa o rearranjo entre os aspectos textuais e imagéticos nos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro na hipermodernidade³². Neste artigo, abordo questões temáticas e filosóficas da imagem que se mostraram essenciais para entender as transformações na relação entre o dizível e o visível nas apresentações do *mundo do samba*³³.

Parto dos pensamentos de Jacques Rancière (2012) sobre a alteridade da imagem e o visual que tão somente se autorreferencia sob as funções *frase-imagem* e *imagem sem frase* para, respectivamente, tratar das imagens carnavalescas que se destinam a transmitir uma mensagem e convocar uma tomada de consciência e daquelas que pretendem tão somente seu reconhecimento imediato enquanto imagem e promover o prazer estético do espectador. Mas poderia também ter empregado no título deste estudo os conceitos barthesianos de *studium* e *punctum*. Efetivamente, escavo a imagem carnavalesca para encontrar a medida de sua profundidade e, talvez, elogiar a sua superficialidade como previu Vilém Flusser. Todos estes conceitos apresentam, em algum aspecto, pontos em comum; para aplicá-los aos desfiles do carnaval carioca, pretendo analisá-los não isoladamente, mas entrecruzando-os interdisciplinarmente e em um movimento dialético.

A crise da representação e da função dos signos já foi amplamente abordada em diversos estudos; também já foi teorizada a sua repercussão em diversas práticas artísticas e culturais. Cabe agora observar como a questão se desdobra nos desfiles e como ela conduz as imagens apresentadas pelas Escolas de Samba do Rio de Janeiro da profundidade conceitual a uma virada rumo à superfície do visual.

Tensões imagéticas da hipermodernidade

Visto que adoto a hipermodernidade como recorte temporal de minhas investigações sobre as Escolas de Samba, cabe discorrer, preliminarmente, sobre a crise da representação a partir dos anos 1980 acentuada pelo avanço tecnológico na cadeia produtora das imagens.

Elogio da superficialidade, publicado originalmente em 1983, prenunciava que as imagens técnicas concentrariam os interesses existenciais da humanidade no futuro. Naquela obra, Flusser via a si mesmo e a seus contemporâneos como testemunhas de uma revolução cultural

32 Terceira fase da modernidade, que Gilles Lipovestky e Jean Serroy definem como “uma espécie de modernidade ao quadrado ou superlativa”, possibilitada por “uma tríplice metamorfose que diz respeito à ordem democrática-individualista, à dinâmica do mercado e à tecnociência”, ocorrida em função da estetização hiperbólica do mundo a partir dos anos 1980 (2009, p. 49).

33 A expressão corrente *mundo do samba* “circunscreve um conjunto de manifestações sociais e culturais, emergentes nos contextos em que o samba predomina como forma de expressão musical, rítmica e coreográfica”, cujas instituições mais expressivas são as escolas de samba (LEOPOLDI, 2010, p. 61).

cujos sintomas destacavam a emergência das imagens técnicas. Não era ainda o tempo da virtualização do mundo como o entendemos atualmente, mas já se apresentavam as condições que possibilitaram a passagem da pós-modernidade à hipermodernidade, cujo advento é apontado por Lipovetsky justamente naquela década.

No mesmo período, Philippe Dubois também refletiu sobre o destino das imagens no século XXI: para ele, maquinizava-se o próprio real através da imagem informática. Ao contrário das tecnologias anteriores, que pressupunham uma realidade exterior e prévia a ser reproduzida pela máquina, o computador produz um real que é a sua imagem mesma, através de um processo cujos extremos – objeto e imagem – se encontram e se fundem, o que acarreta a perda de sentido e valor da ideia de representação (2004, p. 48). Neste debate, Flusser demonstra como a imagem técnica emancipou o receptor rumo à superficialidade das imagens: se o autor da imagem não precisa mais dominar as regras da produção imagética em sua profundidade, bastando-lhe determinar ao aparelho que a produza conforme tenha imaginado, também o receptor da imagem prefere a superficialidade da imagem em detrimento de uma explicação profunda (2008, p. 84).

Flusser defende a necessidade de entender-se como as imagens significam para em seguida interpretá-las. Lembra que, como consequência de uma sociedade calcada em informações textuais, a humanidade teria desenvolvido uma consciência estruturada linearmente, a qual, portanto, “lê” o universo ao seu redor (2008, p. 51). Desta forma, as imagens tradicionais seriam capazes de refletir vetores de significado tomados de empréstimo do mundo, ao contrário das imagens técnicas, que para ele nada refletiriam. Afirma que, com o advento da imagem técnica, o universo decompôs-se em elementos pontuais, perdendo o seu caráter textual, não havendo mais nada a interpretar. Flusser entende a perda da representação simbólica como uma consequência não intencional da imagem técnica, o que conduz à produção de imagem que visa tão somente a si e não à sua decifração.

Por sua vez, a perda da ideia de representação simbólica, em Dubois, se dá em decorrência de uma ruptura na relação de semelhança e dessemelhança. Para ele, trata-se, acima de tudo, de uma questão estética que apresenta oposições dialéticas entre semelhança e dessemelhança, figuração e desfiguração, visível e invisível, aparte das diferenças tecnológicas – tão caras a Flusser – de produção e suporte da imagem. Portanto, para Dubois, não é o desconhecimento do processo maquínico pelo produtor da imagem que acarreta a perda da função simbólica, mas a fusão, ou confusão, entre o real e sua representação a partir da imagem técnica. Se a máquina gera o seu próprio real desvinculando-se da reprodução mimética do mundo, não há representação. Não havendo representação, não haveria função simbólica. Questão estética e ontológica, portanto, para Dubois.

Flusser e Dubois identificaram questões fundamentais para a teoria da imagem ao começo da hipermodernidade, porém alguns de seus pensamentos não se mostraram perfeitamente adequados aos processos tecnológicos de produção de imagens que foram desenvolvidos ao longo dos anos. Há que se considerar que ambos dedicaram-se a tais análises em meados dos anos 1980, ao começo da hipermodernidade. O conjunto de conhecimentos teóricos, científicos e tecnológicos de que dispunham não lhes permitiu cogitar a possibilidade da produção de imagem sem nenhuma intenção comunicacional, a *imagem sem frase* denominada por Jacques Rancière apenas no presente século.

Rancière reconhece que o “frenesi de decifração das mensagens enganosas de toda imagem se inverteu na década de 1980 com a afirmação desiludida de que já não havia por que distinguir imagem e realidade” (2012, p. 44). É no contexto da imagem que perde o seu “caráter textual”, que deixa de ser um veículo de comunicação de uma história cifrada para tão somente apresentar-se na superficialidade do visual, que encontramos a *imagem sem frase*. Entretanto, Rancière aponta uma intencionalidade na recusa da imagem em apresentar-se como representação mimética segundo a lógica aristotélica; não a *perda* da capacidade simbólica, mas uma *renúncia*, a produção deliberada de uma imagem que não pretende outra coisa a não ser apresentar-se a si mesma: *voici*.

Flusser apontou, ainda, outro fator que conduziria à superficialidade das imagens. Identificava, já em seu tempo, uma busca generalizada de divertimento, o que acarretaria dispersão e desconcentração, em uma argumentação que décadas mais tarde encontrou abrigo na filosofia de Lipovetsky. Para o filósofo francês, a hipermodernidade apresenta uma cultura hedonista e psicologista, incentivadora da satisfação imediata das necessidades e prazeres, na qual se deve consumir sem esperar, não renunciando a nenhuma satisfação: instala-se, assim, a “primazia do presente” pelo excesso de bens, de imagens e de solicitações hedonistas. Questões que, para Flusser, provocariam uma recusa do indivíduo em concentrar-se para não “despertar a consciência infeliz adormecida”: o receptor não busca mais nas imagens mensagens simbólicas que requeiram uma reflexão, mas apenas divertimento. Trata-se de uma relação imagem-homem que se retroalimenta, pois “sem o nosso consenso em prol do divertimento, as imagens não nos poderiam dispersar, e esse nosso consenso é, por sua vez, resultado do divertimento que as imagens proporcionam” (2008, p. 68). Relação estabelecida em uma sociedade de consumo de imagens, contra cuja inconsciência Flusser reivindicava que se retomasse a comunicação humana através de imagens, caso contrário, “essa sociedade negará a profundidade e elogiará a superfície. O seu instrumento não será a pá que escava, mas sim o tear que combina fios” (2008, p. 98).

Profundidade a ser escavada e superfície sobre a qual deslizam fios: Flusser demonstrou, assim, os dois caminhos possíveis na produção imagética que se lhe apresentavam naqueles anos 1980. Observando o mesmo fenômeno, porém já na “sociedade informática futura” a que Flusser se referia, também Rancière identificou ambas as possibilidades, apontando duas *funções-imagem* que embasam este estudo: a *frase-imagem* e a *imagem sem frase*.

Do *studium* e *punctum* à *frase-imagem* e *imagem sem frase*

Rancière identifica imagens que designam tanto a relação de semelhança com um original quanto a alteração da semelhança e evidenciam que as formas visíveis podem propor uma significação ou subtraí-la (2012, p. 15). O regime mais comum da imagem, afirma, relaciona o dizível com o visível, jogando com sua analogia e sua dessemelhança, com o *logos* e o *pathos*.

Ao abordar o modo sensível pelo qual somos afetados pela fotografia, Barthes distingue dois efeitos opostos: *studium* e *punctum*. O primeiro compreende um afeto médio e coletivo que desperta o interesse cultural sobre a imagem; refere-se às informações transmitidas e às significações por ela acolhidas e a transforma em um material a ser decifrado. O *punctum*, por outro lado, compreende o que há de pungente em uma imagem, o que está ali sem aguardar que o espectador o procure. “O *studium* está, em definitivo, sempre codificado, o *punctum* não”, afirma Barthes (1984, p. 80).

Efeitos opostos que, para Rancière, apoiam-se em um “princípio de equivalência reversível entre o mutismo das imagens e sua fala”; para ele, *punctum* e *studium* “jogam com a mesma conversibilidade entre duas potências da imagem: a imagem como presença sensível e a imagem como discurso cifrando uma história” (2012, p. 20). A modernidade instaura novos procedimentos reguladores das relações entre as palavras e as imagens, entre o dizível, o visível e o invisível, afirma Rancière para diferenciar a *Imagem* do *Visual*. Compreende a *Imagem* como uma operação que relaciona um todo e suas partes, uma visibilidade e uma potência de significação que se lhe associa. A *Imagem*, para ele, apresenta-se de forma complexa, como “operações, relações entre o dizível e o visível, maneiras de jogar com o antes e o depois, a causa e o efeito” (2012, p. 14). *Visual* equivale ao *punctum*, ao efeito pático das formas visíveis, o não-pensamento apresentado sob a forma estética. Ao observar a verborragia do fraseado contínuo da *Imagem* e o não-pensamento mudo do *Visual*, Rancière formula os conceitos de *frase-imagem* e *imagem sem frase*, respectivamente.

A *frase-imagem* faz do choque a sua potência de comunicação e da combinação de opostos a sua potência estética; não rechaça a sua relação a um discurso, mas o faz conforme um novo

modelo de correspondência. Constrói uma “grande parataxe”³⁴, através da justaposição caótica, da mistura indiferente de significações e materialidades. Não se trata da mera união de uma forma visual com uma sequência verbal; a *frase-imagem* apresenta-se como a união da função textual e da função imageadora pela forma como ambas desfazem a relação representativa do texto com a imagem e subverte a lógica aristotélica através da qual cabia ao texto promover o encadeamento ideal das ações, enquanto a imagem correspondia a um suplemento de presença ilustrativa. Desta forma, a *frase-imagem* tem sua potência tensionada entre os polos dialético e simbólico.

A *frase-imagem* joga com a ambiguidade da semelhança e a instabilidade das dessemelhanças, reorganiza as imagens circulantes e aciona, com um material não específico da arte, “uma dupla metamorfose, correspondente à natureza dupla da imagem estética: a imagem como cifra de história e a imagem como interrupção” (2012, p. 35). As imagens metamórficas apresentam-se de forma interrompida, fragmentada e recomposta, instaurando novas diferenças de potencial.

Ao discurso da *Imagem* opõe-se o discurso do *Visual*, que corresponde às formas visuais que não remetam a um outro, mas a si mesmas, que renunciam à representação e subtraem de si qualquer significação. Imagem ostensiva concebida nos moldes do ícone, que Rancière resume com uma única palavra em francês: *Voici*, demonstrativo da presença no presente. Aqui está: presença insignificante que se desdobra em mera apresentação de si mesma; *punctum* que remete à identidade sem alteridade e que se coloca à frente do espectador como potência obtusa, como um “estar-aí-sem-razão”³⁵.

Assim, a *imagem sem frase* suprime a sua função mediadora e promove a identificação imediata entre ato e forma em detrimento das operações de semelhança e deciframento. Impõe sua presença ao mesmo tempo em que recusa a sua interpretação como cifra de uma história, exibindo apenas a pura forma sensível desprovida de significação: “já não se lamenta mais que as imagens escondam segredos que já não são mais segredos para ninguém; ao contrário, lamenta-se que as imagens nada mais escondam” (RANCIÈRE, 2012, p. 31).

Tais teorias da imagem entrecruzam-se com o sistema de signos que compõe os desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Em uma reflexão interdisciplinar, constato que ambos os caminhos se apresentaram como escolha de produção imagética aos carnavalescos. Por um deles, passaram artistas que, desde os anos 1980, romperam com a representação por semelhança na narrativa carnavalesca e pretenderam deliberadamente inserir questionamentos nas imagens apresentadas. O outro caminho, inédito na história do carnaval carioca até os

34 Rancière recorre à gramática e à linguística para ilustrar seu pensamento e exemplificar a comunicação imagética que ocorre através de uma construção de elementos heterogêneos justapostos sem conectivos (2012, p. 54-61).

35 A tradução brasileira fala em “ser-aí-sem-razão”. O verbo francês *être* pode ser traduzido em português como *ser* ou *estar*. O sentido que Rancière o utiliza parece-me indicar não uma essência, mas uma presença desmotivada, motivo pelo qual optei por “estar-aí-sem-razão”.

primeiros anos do século XXI, possibilitou a renovação do espetáculo com a introdução da *imagem sem frase* nos desfiles.

O dizível e o visível nos desfiles das Escolas de Samba

As apresentações das Escolas de Samba relacionam dialeticamente palavras e imagens, em uma operação que se instaura desde a escolha do enredo³⁶. Toda a produção de um desfile começa com a elaboração da sinopse do enredo, o texto fundamental – aquilo que aqui chamo de *dizível* – que se desdobra materialmente na *mise-en-scène* carnavalesca em sons e em imagens – o *visível*³⁷.

A relação entre conceitos e formas visuais apresentadas nos desfiles do Rio de Janeiro alterou-se na hipermodernidade. É dessa constatação que parto para analisar a relação entre conceito e imagem nos desfiles nas Escolas de Samba.

Conceito compreende a temática fundamental da elaboração de um determinado enredo: o pensamento que orienta uma construção narrativa cuja proposta é emitir uma mensagem determinada aos espectadores, convocando-os a tomarem suas posições na partilha do sensível. Não se trata da fundamentação de todo e qualquer enredo, haja vista que, até meados dos anos 1980, a criação literária e o desenvolvimento visual dos desfiles eram regidos pela lógica aristotélica da verossimilhança e do encadeamento causal dos fatos; conceito é o pensamento transcrito linearmente na linguagem articulada da sinopse do enredo, sem pretender a sua representação mimética, e inserido na forma visual para completar sua comunicação ao ser decifrado pelo espectador.

Se de um lado, o conceito é fundamental para a produção da imagem carnavalesca que opera conforme a função *frase-imagem*, de outro, não apresenta a mesma relevância para a produção das visualidades das Escolas de Samba operadas enquanto *imagem sem frase*. Das funções imagéticas formuladas por Rancière e sua aplicabilidade aos desfiles tratarei a seguir.

A frase-imagem operada nos desfiles das Escolas de Samba

A liberdade artística decorrente da redemocratização no Brasil dos anos 1980 possibilitou o desenvolvimento de enredos que não buscavam a representação mimética, mas convocar o espectador a refletir sobre as circunstâncias políticas e sociais do país. Para Clecio Quesada,

36 Segundo Farias, enredo é “a peça fundamental que desencadeia o complexo macrotexto audiovisual do desfiles das Escolas de Samba”. Sob a perspectiva literária, pressupõe o encadeamento narrativo de ações; sob uma perspectiva semiótica, propõe um conjunto de signos visuais a serem decodificados (2007, p. 13).

37 Os próprios critérios de julgamento dos desfiles põem em manifesto a relação entre o que se vê e o texto da sinopse, uma vez que são comuns as penalizações de quesitos visuais sob a justificativa de inadequação ao enredo proposto.

a importância do quesito enredo “se tornou cada vez mais significativa quando se prestou à crítica social e política ou mesmo quando sua utilização se fez a serviço do endosso ideológico dos poderes constituídos ou impostos” (apud FARIAS, 2007, p. 66).

A partir de então, e com mais ênfase na segunda metade dos anos 1980, consolidou-se a apresentação de enredos “mais comportamentais e menos históricos”, como afirma Farias (2007, p. 23). Foi exatamente essa despreocupação com a historicidade que libertou os carnavalescos para desenvolverem enredos que subvertem a lógica aristotélica da verossimilhança.

Ademais, instituíram-se ainda outros gêneros de enredos, até então inéditos, que permitiram veicular mensagens simbólicas através do choque dos elementos heterogêneos contidos nas imagens carnavalescas. A década de 1980, portanto, possibilitou a ruptura definitiva com a mimesis e a lógica aristotélica e, conseqüentemente, a introdução da *frase-imagem* nos desfiles das Escolas de Samba.

Notabilizou-se, no período, o carnavalesco Fernando Pinto, cuja ironia refinada jazia pacientemente aguardando a decifração pelo público nas imagens por ele produzidas. O artista rejeitou a reprodução mimética em seus desfiles, como se depreende da entrevista de Messias Neiva, julgador do quesito Alegorias e Adereços: “No segundo carro, vinham tatus nas copas das árvores [...]. Se ela colocasse os pássaros em cima e o tatu embaixo, eu aumentaria a nota em 2 pontos” (O Globo, 19 de fevereiro de 1986). Neiva defendia-se das críticas à nota 6 por ele atribuída às alegorias apresentadas pela Mocidade Independente de Padre Miguel no enredo *Como era verde o meu Xingu*. Árvores, tatus e pássaros: Fernando Pinto não rechaçou a figuração, mas reorganizou as imagens e o conceito indigenista do enredo segundo novas relações de semelhança. Semelhança não mimética, não reprodutora da realidade exterior à representação; semelhança que transita entre os polos dialético e simbólico. Extremamente hábil e consciente em reordenar, na sua produção artística, as relações entre o visível e o dizível na potência do choque de elementos heterogêneos, Fernando Pinto tornou-se um dos principais responsáveis pela introdução da *frase-imagem* nos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

Em sua obra, destaca-se *Tupinicópolis*, apresentação que se constituiu na grande parataxe da história dos desfiles em um fraseado contínuo da imagem desde a comissão de frente até o último componente. A sinopse anunciava o *New Eldorado* de “um carnaval de ficção científica tupiniquim, retro-futurista, pós-indígena”, revisitando a “estética pós-Marajoara Tupinicolitana”. O carnavalesco propunha, desta forma, apresentar “a cultura Tupiniquim falando para o mundo via Tupinicópolis” (PINTO, 1986). E Tupinicópolis falou. Desde os índios motociclistas que abriram o desfile, cada fantasia, cada adereço, cada alegoria apresentada lançou uma pergunta, propôs uma reflexão sobre a exploração das riquezas brasileiras e a situação das populações

indígenas no Brasil. Em meio a cocares e representações de arte plumária viam-se placas de sinalização de trânsito; índios-operários da Tupi S.A. carregavam uma chave-inglesa como adereço de mão; no Shopping Boitató vendiam-se diversos produtos, como o creme dental Pererê. Sucesso de crítica e de público, comprovando a maestria do artista em promover uma comunicação imediata a partir da imagem carnavalesca. Registre-se a diminuta extensão da sinopse, composta por apenas seis parágrafos, o que demonstra a maior relevância atribuída pelo artista à imagem em detrimento do textual. A sinopse de *Tupinicópolis* deixa claro que o Conceito fundamental do desfile é pensamento sensível que extrapola o texto. A linguagem tupinicolitana não podia, de fato, ser apreendida em sua total significância na linearidade alfabética do homem branco, mas transmitiu-se de forma clara, imediata, precisa e inequívoca na *mise-en-scène* carnavalesca.

No entanto, o *Cristo Mendigo* de Joãozinho Trinta constituiu-se na *frase-imagem* mais emblemática que já atravessou o Sambódromo. Assim como Fernando Pinto, Joãozinho Trinta ganhou notoriedade no mundo do samba nos anos 1970. Naquela década, ainda que tenha demonstrado total despreocupação com a historicidade no desenvolvimento de desfiles, a obra do artista ainda se caracterizava pela mímese, ordenando seus enredos, por mais oníricos que fossem, segundo a lógica aristotélica. Joãozinho tardou a reivindicar a reflexão ativa dos espectadores: até 1987, seus desfiles não se fundamentam em um Conceito, mas sim em temáticas organizadas segundo a verossimilhança e a causalidade. Em 1988, com *Sou negro, do Egito à liberdade*, Joãozinho lançou-se a um enredo mais conceitual e começou a explorar a função *frase-imagem* das formas visuais que apresentava no desfile. Processo artístico que se aprimorou e atingiu seu ápice quando declarou no ano seguinte: “Este enredo é um protesto”, já na primeira linha da sinopse de *Ratos e urubus, larguem minha fantasia*, apresentado pela Beija-flor de Nilópolis em 1989. A sinopse informava ainda que:

O carro de abertura vem mostrando o acúmulo desta miséria expresso no lixo físico e humano em torno da enorme e significativa figura de um CRISTO MENDIGO. **Isto é a própria imagem do Rio de Janeiro e do Brasil.** Uma multidão de pedintes, famintos, pivetes, meretrizes, bêbados, loucos, entidades de rua é representada pelos grupos TÁ NA RUA, RAÍZES DA LIBERDADE, FEITIÇO E MAGIA e SENZALA. (TRINTA, 1988, grifo nosso).

Como se vê, a sinopse já produzia o *Cristo Mendigo* enquanto imagem literária, afirmando-o como síntese da realidade social carioca e brasileira. Símbolo da cidade do Rio de Janeiro, o Redentor chocou-se com o lixo e a miséria, elementos tradicionalmente alheios à iconografia cristã. Joãozinho pretendia, de forma consciente, reunir em uma mesma imagem elementos totalmente heterogêneos e fazê-los falar a linguagem dialética do choque dos contrários. A

escultura central, do Cristo Redentor, apresentava-se em seu manto roto e esfarrapado, e estaria rodeada de componentes fantasiados de mendigos, igualmente em andrajos.

A censura a que o Cristo Mendigo foi submetido, de um lado, comprova a sua potência dialética e simbólica; de outro, permitiu ao carnavalesco reforçar ainda mais a sua eloquência. Joãosinho cobriu a escultura com um plástico preto, sobre o qual dispôs uma faixa onde se lia a inscrição: “Mesmo proibido, olhai por nós”. Desta forma, justapuseram-se novos elementos à imagem: o preto, cor da ausência e do luto; a visão interdita; a frase, de dupla carga semântica, anexava à mensagem original o conceito de censura/proibição e acentuava o seu significado religioso. A solução dada entrou para a História das Escolas de Samba e consagrou o Cristo Mendigo como a *frase-imagem* carnavalesca mais potente de todos os tempos.

Apoiei-me em uma breve análise da *Tupinópolis* de Fernando Pinto e do *Cristo Mendigo* de Joãosinho Trinta para exemplificar o uso carnavalesco da *frase-imagem* e ilustrar o modelo de desfile que se institui e se elabora a partir dos anos 1980, o qual chamo de *desfile-conceito*. Como evidenciado, a função *frase* da imagem atribui-lhe uma potência expressiva que decorre não da mimese, mas do choque de elementos heterogêneos cujo encontro promove incômodo e estranhamento em seu receptor.

O efeito de tais imagens é obtido pelas técnicas características da colagem e da fotomontagem: “o choque numa mesma superfície entre elementos heterogêneos, quando não conflituosos” (RANCIÈRE, 2012, p. 29), que revela o segredo oculto da imagem. Imagens que, através de um jogo dos contrários, evidenciam ao espectador uma realidade que ele não sabe ou não quer ver, mas da qual precisa tomar conhecimento para (re)agir.

Emancipa-se o espectador dos desfiles quando se lhe conduz ao questionamento da oposição entre a passividade do olhar e a ação, fazendo-lhe compreender que, no espetáculo, as relações entre o dizer, o ver e o fazer são reguladas conforme a estrutura da dominação e da sujeição. Desta forma, o espectador emancipado se conscientiza que olhar também é uma ação, capaz de confirmar ou modificar a distribuição das posições na partilha do sensível. “O espectador também age”, afirma Rancière, “observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares” (2012, p. 17).

A imagem sem frase operada nos desfiles das Escolas de Samba

Cabe agora analisar a imagem carnavalesca ostensiva, que recusa a significação oculta para afirmar a sua pura presença desmotivada, o “estar-aí-sem-razão” consagrado pelo não-

pensamento da *imagem sem frase*, introduzida nos desfiles a partir dos primeiros anos do século XXI.

Rancière sinaliza o fim da “era da semiologia como pensamento crítico das imagens” na modernidade (2012, p. 27): projeto que pretendia suprimir-lhes a função mediadora para promover a identificação imediata entre ato e forma em detrimento das operações de semelhança e deciframento. Portanto, a *imagem sem frase* requer a identificação imediata, pretende a mera observação da imagem que proporciona prazer estético sem convocar o espectador à tomada de consciência. A *imagem sem frase*, assim, autoriza a abstração – experimentada e consagrada nas variadas formas artísticas ao longo do século XX – mas também o figural, a imagem figurativa sob outra relação de semelhança que não a mímese aristotélica, desde que faça da semelhança o motivo de sua identificação imediata sem colocar-se como mediadora entre o receptor e um Outro ausente a ser substituído ou simbolizado.

No processo de descoberta de possibilidades estéticas pelas Escolas de Samba, destacou-se, na primeira década deste século, o carnavalesco Paulo Barros, que notabilizou-se ao apresentar uma série de inovações nos desfiles. Inegavelmente, Barros inspira-se na arte contemporânea para criar as imagens que apresentará em seu carnaval. Assim, de forma gradativa em seus desfiles, apresentou imagens cuja presença se desdobravam em mera apresentação de si mesmas. Ainda que não se trate da abstração que caracterizou a arte contemporânea, resta evidente que o artista criou imagens que prescindem de um significado oculto para serem imediatamente identificadas pelo espectador enquanto imagens. Consumo comercial da relação com o tempo e absorção da lógica mercantil pela imagem: hiperconsumida, a imagem carnavalesca deixa de ser pensada com base em um confronto dialético e simbólico, mas como possibilidade de prazer estético e sensorial imediato. Inaugura-se uma nova temporalidade nos desfiles, o “aqui-agora”, a “primazia do presente” que, segundo Lipovetsky, caracteriza a hipermodernidade e se instala pelo excesso de imagens (2004, p. 62-63).

Com efeito, o visível adquire relevância extrema na obra de Paulo Barros; muito mais que inserir qualquer mensagem nas imagens que cria, interessa-lhe capturar o olhar do espectador:

Provocar o imprevisível, o imponderável e o inesperado é o que me move a procurar soluções para o que, até então, parecia impossível. Perceber que o público levanta das arquibancadas e interage com a alegoria, fica intrigado, **procura respostas, acha que encontrou e descobre que não era nada disso**, isso me anima. (BARROS, 2013, p. 46, grifo nosso).

Da declaração do próprio artista, depreende-se que busca deleitar o público, levar os espectadores a constatar que não há respostas ocultas nas formas visuais que se lhes apresenta. Pretende que o público, tão acostumado a tentar decifrar as mensagens simbólico-dialéticas nos

desfiles do final do século XX, descubra “que não era nada disso”. Não é disso, de decifrações de enigmas ocultos, que se trata a obra de Barros.

Ademais, Paulo Barros inaugurou um novo processo criativo para desenvolver a apresentação de um desfile de Escola de Samba. Barros define seus enredos a partir de uma curadoria das imagens que apresentará no desfile: “meu ponto de partida é sempre a imagem”; “para compor o enredo, primeiro escolho as imagens e, depois de tudo pensado, começo a contar essa história” (2013, p. 176). Isto porque o que pretende o artista é despertar sensações nos espectadores mais pelos efeitos visuais dos desfiles que desenvolve do que pela narrativa transcrita na sinopse.

A partir de então, o artista lançou mão, cada vez mais, de imagens icônicas que pretendiam apenas excitar os sentidos dos espectadores e divertir-lhes na superficialidade da imagem sem exigir qualquer interpretação aprofundada. Estratégia que permitiu ao carnavalesco reconduzir a Unidos da Tijuca ao pódio após quase 70 anos e colocá-la definitivamente entre as principais postulantes ao título do carnaval. E ainda redefinir a linguagem visual daquela agremiação, pois mesmo nos anos em que Barros esteve afastado, a Unidos da Tijuca manteve-se fiel ao estilo que o artista lhe imprimiu.

Figura 1 – Detalhe da última alegoria da Unidos da Tijuca, 2007.



Fonte: Wigder Frota. Imagem cedida gentilmente de seu acervo pessoal.

Em 2007, a escola tijuicana desenvolveu o enredo *De lambida em lambida, a Tijuca dá um click na avenida*, cuja apresentação evidenciava o emprego da *imagem sem frase* nas visualidades. A sinopse, que destacava a força da imagem, foi elaborada somente após os carnavalescos Lane Santana e Luiz Carlos Bruno procederem a um trabalho de curadoria, selecionando quais fotografias históricas pretendiam reproduzir tridimensionalmente em alegorias e fantasias. O

texto criado pelos carnavalescos para embasar o enredo mencionava a “força da imagem” por duas vezes ao longo dos seus nove parágrafos. No desfile, Mona Lisa, a retratada mais famosa da História da Arte, apresentava imagens fotográficas marcantes, como a menina vietnamita capturada pelas lentes de Nick Ut.

As telas do último carro reproduziam em tempo real fotografias dos espectadores do próprio desfile: atestado de presença, *isso-foi* barthesiano, *voici!* Na figura 1, a *fotografia da fotografia na alegoria*, pura revanche das imagens: podem-se ver em ação os fotógrafos que desfilavam no último carro da Unidos da Tijuca e que fotografavam a plateia; à direita da imagem, vê-se a projeção fotográfica de espectadores que assistiam ao desfile de um dos camarotes. O desfile evidenciou o *punctum* que operava *sem frase*: pura potência da presença bruta de imagens que não representavam, tampouco simbolizavam; apenas apresentavam a si mesmas desprovidas de significação.

No ano seguinte, Luiz Carlos Bruno desenvolveu um enredo sobre o colecionismo: *Vou juntando o que eu quiser, minha mania vale ouro. Sou Tijuca, trago a arte colecionando o meu tesouro*. Estavam lá imagens de tudo o que se coleciona, ou se pode colecionar; o desfile recusou a linearidade da mensagem cifrada na *frase-imagem*, renunciando ao encadeamento cronológico da sinopse para apresentar imagens sem exigências narrativas. Ofereceu ao espectador um verdadeiro bombardeio visual de *imagens sem frase* em uma narrativa livre e fragmentada.

A potência das visualidades carnavalescas em sua iconicidade tem como principal objetivo promover o deleite visual do espectador, movido pelo desejo fundamental de renovar a vivência da temporalidade do carnaval através das *imagens sem frase* que se multiplicam hiperbolicamente e se apresentam sob a lógica da sedução. Conforme ensina Santaella (1983, p. 63,64), “se o signo aparece como simples qualidade, na sua relação com seu objeto, ele só poder ser um ícone. Isso porque qualidades não representam nada. Elas se apresentam”. O ícone, portanto, apenas se apresenta sem representar e sempre terá por objeto a simples “possibilidade do efeito de impressão que ele está apto a produzir ao excitar nosso sentido”. Ademais, outra característica das formas visuais que operam enquanto *imagem sem frase* é a sua imediata leitura. Neste sentido, Peirce (2017, p. 64) já apontava que “a única maneira de comunicar diretamente uma ideia é através de um ícone”.

Conclusão

Como demonstrado, instauram-se nos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro na hipermodernidade duas novas formas através das quais o visível relaciona-se com o dizível contido na sinopse dos enredos.

Com a redemocratização política no país, os carnavalescos libertaram-se da representação por semelhança mimética nos anos 1980 e exploraram a justaposição e o contraste de elementos heterogêneos para acentuar o potencial simbólico e dialético possibilitado pela função *frase* das imagens. *Stadium*, afeto médio coletivo codificado na imagem carnavalesca, que desperta o interesse cultural do espectador por suas significações.

Por outro lado, nos primeiros anos do século XXI ocorreu novo rearranjo na relação entre texto e imagens para retirar destas a função simbólica, retomando a semelhança característica do ícone não para representar, mas tão somente para *apresentar* a imagem em sua potência bruta, o “estar-aí-sem-razão”. Modelo de desfile baseado na *imagem sem frase* e cuja legibilidade é visualmente imediata, que celebra a pura presença das imagens e no qual consumo e estética envolvem-se sincronicamente para deleitar os espectadores. *Punctum* pungente na imagem carnavalesca que não demanda que o espectador o procure e o decifre. *Voici!*

Por fim, para entender como e porque as funções *frase-imagem* e *imagem sem frase* são experimentadas e consagradas nos desfiles em temporalidades distintas, cabe traçar um paralelo com o processo de abstração instaurado na arte do século XX. A arte abstrata pode ser compreendida como o ponto de chegada de um caminho percorrido a partir da arte figurativa, decorrente das questões que se apresentaram aos artistas na ruptura com a semelhança ou na busca de novas relações de semelhança, até alcançar o estado em que permitiu-se à arte, finalmente, afirmar sua potência como a da presença bruta, renunciando a qualquer significação. Ao longo daquele processo, a arte tirou partido das possibilidades da figura, utilizando todas as suas transformações e oferecendo uma figuração livre das regras de representação até atingir a abstração total.

De modo semelhante, desenvolveu-se o processo que possibilitou aos carnavalescos experimentarem as diversas possibilidades oriundas das alterações nas relações de semelhança. Após a ruptura da representação mimética nos desfiles da década de 1980, estava aberto o caminho para novas possibilidades estéticas a serem experimentadas pelas Escolas de Samba, cujos carnavalescos iniciaram um processo de mudanças nas relações entre o visual e o textual, permitindo-se manipular as imagens em sua dupla potência simbólica e dialética nas duas últimas décadas do século XX para, já ao começo do século XXI, experimentarem o deleite da imagem ostensiva, de potência bruta.

Encerro este trabalho com mais questionamentos do que conclusões. Quais seriam os limites para a criação a partir do momento em que a imagem carnavalesca renunciou à função simbólica e assumiu seu caráter puramente icônico? O caminho que conduziu ao desfile-imagem possibilitará à imagem carnavalesca abandonar o figurativismo e alcançar a abstração total? Caberá aos artistas do carnaval carioca, em seus futuros trabalhos, a incumbência de responder a tais questões.

Referências

- BARROS, Paulo. **Sem segredo**: estratégia, inovação e criatividade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.
- BRUNO, L. C. *et al.* Roteiro do desfile. *In: Livro Abre-alas*. Rio de Janeiro: LIESA, 2008. Disponível em: <http://liesa.globo.com/downloads/memoria/outros-carnavais/2008/abre-alas-segunda.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRUNO, L. C. **A câmara clara**: Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- FARIAS, J. C. **O enredo de escola de samba**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2007.
- FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas. Elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.
- LEOPOLDI, José Sávio. **Escola de samba, ritual e sociedade**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2010.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Ed. Barcarolla, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, J. **A tela global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2015.
- PINTO, Fernando. **Tupinicópolis**. Sinopse de enredo da Mocidade Independente de Padre Miguel. Rio de Janeiro: LIESA, 1986. Disponível em: <http://www.mocidadeindependente.com.br/carnaval-1987/>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- TRINTA, Joãozinho. **Ratos e urubus, larguem minha fantasia**. Sinopse de enredo da Beija-flor de Nilópolis. Rio de Janeiro: LIESA, 1988. Disponível em: <https://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/beija-flor-de-nilopolis/1989/>. Acesso em: 21 out. 2021.

A FUNCIONALIDADE DO SINALÁRIO DA LIBRAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

Manuela Maria Cyrino Viana³⁸

Ruan Pires Azevedo³⁹

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar a função do sinalário da LIBRAS como recurso pedagógico em sala de aula e, específicos, fazer um levantamento de alguns sinalários disponíveis na Plataforma YouTube, coletar dados sobre o sinalário com professores e Tradutores-Intérpretes de Libras e relacionar o sinalário com o funcionalismo. Foi motivada pela percepção do pesquisador a respeito dos sinais em sala de aula e ausência de sinalário específico em dicionário impresso, apostilas ou plataformas digitais. Para fundamentar este trabalho, usou-se como pressupostos teóricos Quadros (1997); Fernandes (2003) para embasamento na área da Língua de Sinais; utilizou-se Quadros (2002), Pagura (2015), Jakobson (1973) para abordar as questões sobre o profissional Tradutor-Intérprete de Libras; para a área do sinalário, utilizou-se Stumpf (2005) e Fernandes (2019); para embasar o sinalário, utilizou-se Naro e Votre (1992), Travaglia (1996) e Neves (2001) para embasar o funcionalismo. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica e descritiva. Para execução da pesquisa, foram realizadas entrevistas a fim de coletar os dados dos entrevistados de maneira eficaz, procurando o máximo de informações possíveis.

Palavras-chave: Libras. Sinalário. Funcionalismo. Surdo.

Introdução

Esta pesquisa objetivou apresentar a função do sinalário da LIBRAS como recurso pedagógico em sala de aula. Para tanto, foi necessário fazer um levantamento de alguns sinalários disponíveis na Plataforma YouTube, coletar dados sobre o sinalário com professores e Tradutores-Intérpretes de Libras e relacionar o sinalário com o funcionalismo.

Este trabalho foi motivado pela percepção do pesquisador a respeito dos sinais em sala de aula e ausência de sinalário específico em dicionário impresso, apostilas ou plataformas digitais. A problemática da pesquisa é a falta de conhecimento do sinalário e sua real função pedagógica pela grande maioria dos professores. Nesse viés, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a real função do sinalário como recurso pedagógico e perceber sua relevância ou não para os alunos surdos na construção de sentidos em sala de aula.

³⁸ Doutoranda em Letras, Universidade do Ceará (UFC), manuela.viana.ufc.br.

³⁹ Mestrando em Letras, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ruan.pires@discente.ufma.br.

Como pergunta norteadora desta pesquisa, buscou-se entender: os participantes da pesquisa conhecem o sinalário? É importante? É relevante em sala de aula para os alunos surdos? A investigação proposta nesta pesquisa respondeu estas indagações e compreendeu a real função deste recurso pedagógico em sala de aula.

Língua Brasileira de Sinais – Libras

A língua e a sociedade estão intrinsecamente ligadas desde o nascimento, quando o ser começa a associar e imitar através do signo linguístico, ou seja, quando começa a interagir com o meio, por meio da comunicação. Tanto a língua oral/sinalizada, quanto a língua escrita, são as principais pontes para que essa interação aconteça. Nesta perspectiva, destaca-se que a Libras é uma língua natural, pois surgiu através de uma necessidade natural de comunicação, passando de geração em geração.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS tem o *status* de língua, pois tem um sistema específico, uma estrutura gramatical própria. Diferente da Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva, sendo captada pelo ouvido, é uma língua de modalidade espaço-visual, sendo captada pelos olhos. Através da experiência visual, os surdos conseguem ter acesso às informações e comunicam-se, expressando assim todo e qualquer tipo de pensamento (FERNANDES, 2003).

Essa língua é constituída de níveis linguísticos: fonológico, sintático, semântico e pragmático. Um marco nos estudos da língua de sinais, na década de 60, foi o trabalho de Willian Stokoe. Ele afirmava que as línguas de sinais poderiam ser analisadas tal qual as línguas orais. Os sinais eram compostos por unidades mínimas que produziam um número ilimitado de sinais (QUADROS, 2004).

A consolidação da língua de sinais deu-se pelo reconhecimento da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, afirmando ser o meio legal de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Nesse cenário, é importante dizer que a língua de sinais amplia seu vocabulário com a aquisição de novos sinais, introduzidos pelas comunidades surdas diante às mudanças culturais e tecnológicas. Atualmente, essa língua está em nosso meio social por conta do avanço da quantidade de surdos na população brasileira. Sendo assim, proporciona uma maior visualização e valorização da mesma.

A Libras é imprescindível para a comunicação efetiva dos surdos com a sociedade, pois é uma forma de garantir a preservação da identidade da comunidade surda, desenvolvendo todas

as suas capacidades cognitivas, emocionais e afetivas, proporcionando assim a verdadeira inclusão em todos os espaços sociais e compreensão de tudo que está ao seu redor (QUADROS, 1997).

O Sinalário e a Libras

Segundo Stumpf (2005, p. 36), “o sinalário é o conjunto de expressões que compõe o léxico de uma determinada língua de sinais”. É um recurso que serve para registro, a fim de conservar de maneira concreta os sinais dos termos específicos em Língua de Sinais ao decorrer dos anos, sendo este imprescindível para auxiliar os surdos na compreensão do conteúdo e apoio aos profissionais Intérpretes que atuam intermediando a comunicação entre surdos e ouvintes.

Na atual conjuntura, com o avanço da tecnologia, um dos grandes debates é a disseminação do conhecimento de áreas que envolvem termos técnicos, na qual necessitam de um conhecimento específico. Nessa direção, um estudo de Fernandes *et al.* (2019), na cidade de Laranjeiras, Rio de Janeiro, criou um sinalário para a disciplina de Química que possibilitou a comunicação em sala de aula entre o profissional intérprete e o aluno da instituição de ensino, ratificando que os sinalários das áreas das línguas sinalizadas, neste caso a Libras, se tornam elementos essenciais para tornar a comunicação possível.

Conforme a autora, os sinalários surgiram visando suprir a necessidade de ter-se sinais que consigam expressar termos específicos nas diversas áreas de formação educacional e profissional. Diante do exposto, percebe-se que os sinalários visam preencher uma lacuna imprescindível no quesito inclusão. Santos (2014, p. 9) afirma que os recursos nesses meios de comunicações são “[...] imagens, sinais gráficos e vídeos que podem trazer a Língua Brasileira de Sinais facilitando assim a compreensão dos conteúdos propostos para a comunidade surda”.

O Funcionalismo

O pensamento funcionalista tem como precursor André Martinet (1908-1999) oriundo do pensamento da Escola de Praga, para quem a principal função da língua é a comunicação, pois é um instrumento de interação social, baseado na competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua. Determinada expressão deve fornecer dados para seu funcionamento num dado contexto. Estuda a linguagem em relação com sua função social.

O funcionalismo, concepção de língua como instrumento de comunicação, não pode ser analisado de maneira isolada, porém, como uma estrutura flexível, sendo submetida a diversas situações comunicativas. Além disso, se detém na língua como um todo, levando em consideração a interação social e a relevância do contexto social. Tal concepção parte do ponto de vista social, configurando diversas maneiras de abordar a língua, pois há diferentes aspectos do fenômeno da linguagem.

Martinet elabora alguns conceitos que constituíram o cerne das suas bases linguísticas: a função, a pertinência linguística, a dupla articulação e organiza os componentes da linguística. O termo “funcional” implica que os enunciados são analisados com base no modo como eles contribuem para o processo de comunicação, tendo como ponto de vista a pertinência comunicativa, que consiste em um objeto cuja função é produzir uma informação. A dupla articulação tem a ver com os fonemas e monemas, pois é um traço distintivo da linguagem humana.

Os autores Naro e Votre (1992, p. 287) definem o Funcionalismo como um estudo NO discurso e não DO discurso.

[...] os dados do funcionalista são buscados NO discurso; são, portanto, concretos e contextualizados. Permitem a verificação empírica, a contagem de frequências, a visão e o controle do contexto linguístico anterior e posterior e a correlação com variáveis sócio-culturais e pragmáticas.

O discurso está intimamente ligado à situação comunicativa, por isso existe a preocupação do ponto de vista funcionalista em empregar a língua de maneira satisfatória em diversas situações de uso. A gramática funcional trabalha com a competência comunicativa, na qual é a capacidade que o ser humano tem de não somente codificar e decodificar uma mensagem, mas de usá-la e interpretá-la (TRAVAGLIA, 1996, p. 17-18). Corroborando com este pensamento, Hymes (1974 *apud* NEVES, 2001, p. 44) define a competência comunicativa como o conhecimento que o indivíduo necessita possuir para usar as formas linguísticas de maneira adequada.

Portanto, a teoria funcionalista converge com o proposto nessa pesquisa, pois o sinalário tem uma função social para um público específico e é um recurso que visa a interação social, o contexto comunicativo, a fim de usar de maneira satisfatória para contribuir com os alunos surdos em sala de aula.

0 Tradutor-Intérprete de Libras e o professor em sala de aula para surdos

Os Tradutores-Intérpretes de Libras (TILS) são profissionais que atuam intermediando a comunicação entre o sujeito surdo que usa a Língua Brasileira de Sinais e o receptor da mensagem e permite que uma mensagem cruze a chamada “barreira linguística” entre duas comunidades, sendo comum usar a metáfora “ponte” para designar esses profissionais. Esse profissional transmite de uma língua fonte (LF) para uma língua alvo (LA). De acordo com Quadros (2002, p. 11), o tradutor-intérprete de língua de sinais é a “pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e, vice-versa, em quaisquer modalidades que

se apresentar (oral ou escrita).” Corroborando com esse pensamento, Pagura (2015) afirma que a tradução é “a conversão de um texto escrito em um língua, denominada língua de partida (LP), para uma língua de chegada (LC)”.

Esse profissional precisa ter fluência em ambas as línguas que se propõe a interpretar, conservando a mesma postura em todos os tipos de interpretação. Jakobson (1973) afirma que o intérprete da Língua de Sinais precisa ser fluente em um determinado sistema linguístico, já que é necessário traduzir/reverter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma oral ou vice-versa (chamada de tradução sinal-voz e voz-sinal ou Português-Libras e Libras-Português).

O professor é um profissional capacitado para ensinar, repassar os conteúdos de sua formação e auxiliar seu aluno a adquirir determinado conhecimento. Durante muito tempo tinha uma ideia do professor detentor do saber, centralizador, que sabia tudo, conhecimento engessado. O professor ministrava o conteúdo da aula, o aluno memorizava/decorava sem qualquer reflexão a respeito do conteúdo abordado. Porém, essa visão diverge do real objetivo do ensino com foco na produção de conhecimento. Determinada prática pedagógica que não abrange as dificuldades, que não visa o aspecto cognitivo do aluno, é fadada ao fracasso.

O professor deve estar sempre em sintonia com seu aluno, ajudando, apoiando, auxiliando nas dificuldades, resolução de problemas etc. O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover atividades pedagógicas educacionais específicas que superem as dificuldades e que impulsionem as potencialidades na área social, emocional, cultural e intelectual do aluno, sobretudo, o aluno com deficiência, quebrando todas as barreiras necessárias para que o sucesso do aprendizado seja garantido.

A relação entre professor-aluno é complexa e perpassa vários aspectos, sobretudo a didática do professor. Tal profissional precisa pensar em cada aluno, fazendo com que todos sejam abarcados, sem prejuízo ou ônus em seu aprendizado. Morales (2001) diz que não pode sintetizar essa complexidade na relação entre os sujeitos a uma simples didática nem a uma relação humana calorosa. Ou seja, é muito mais do que isso. Ensinar é uma ciência, cada caso é um caso, cada indivíduo é um indivíduo com potencialidades e características diferentes.

De acordo com Rogers (1971, p. 112): “Quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a possibilidade de aprendizagem significativa”.

Percebe-se então um fator indispensável do professor em sala de aula: empatia, pôr-se no lugar do outro. É enxergar uma realidade com as lentes do próximo.

Atualmente, motivados pelo decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei da Libras, n. 10.436 de 24 de abril de 2002, os profissionais Intérpretes foram sendo vistos com mais ênfase dada a sua importância para os surdos em sala de aula acompanhado do professor. Por meio da Libras e do trabalho dos tradutores e intérpretes, os surdos passaram a ter acesso às notícias do mundo, seus direitos e sua identidade como cidadãos. É perceptível a essencialidade desses profissionais para promover uma educação de qualidade acessível aos alunos surdos.

Portanto, tanto o professor, quanto o profissional tradutor-intérprete de Libras devem estar ligados, juntos, na mesma sintonia, focados no aprendizado significativo do aluno surdo. Tais educadores precisam ser cooperadores, que transformem a realidade e promovam uma formação de qualidade.

Metodologia

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e descritivo. Para execução da pesquisa, tendo em vista o atual cenário mundial decorrente da pandemia do Covid-19 e prezando pela segurança e saúde de todos, o pesquisador e a orientadora elaboraram perguntas para serem direcionadas aos entrevistados via Formulário Google Forms. Em seguida, recolheram os resultados e promoveram discussões a respeito da funcionalidade do sinalário.

A entrevista tem um fator positivo, pois consegue-se coletar os dados dos entrevistados de maneira eficaz, procurando, assim, o máximo de informações possíveis. Sob este prisma, realizou-se uma entrevista estruturada para colhimento das respostas. Esta pesquisa contou com a participação de 6 (seis) entrevistados: 3 (três) docentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *campus* São Luís, da área de Letras e 3 (três) Tradutores-Intérpretes de Libras com formação na área de Letras de São Luís – MA.

Selecionados para participar da pesquisa, foi utilizado como critério de avaliação, para os professores, ser da área de Letras da UFMA e, para os Intérpretes, ter formação em Letras. A quantidade de entrevistados selecionados se justifica para dar maior segurança nos dados e resgatar o máximo de respostas possíveis para verificar o que se propõe nesta pesquisa.

Torna-se relevante deixar registrado que o processo de coleta dos dados das entrevistas promove uma discussão salutar quanto a verificação da real função e sua relevância ou não em sala de aula para os alunos surdos.

Discussão e resultados

Este estudo tem por finalidade apresentar a real função do sinalário da Libras e apresenta a sua relevância (ou não) em sala de aula para os alunos surdos. Nesse sentido, iremos

inicialmente descrever os dados informados no questionário pelos profissionais Tradutores-Intérpretes de Libras, seguidos da análise das respostas.

Tradutor-Intérprete de Libras	Formação	Tempo de atuação
1	Letras-Libras	5 anos
2	Letras-Libras	18 anos
3	Letras-Libras	8 anos

Todos os profissionais participantes têm formação na área de Letras, especificamente na área de Letras-Libras, com anos de experiência diversos. O Intérprete 2 tem um tempo maior de atuação na área, enquanto o Intérprete 1 e o Intérprete 3 tem um tempo menor.

A primeira pergunta feita no questionamento foi: “Você conhece algum sinalário em Libras? Sabe a função que exerce em sala de aula?” Segue abaixo o que foi descrito por eles:

Intérprete 1: *“Sim. Ajuda os alunos surdos, intérpretes, professores e envolvidos no conteúdo dentro de sala de aula na mediação linguística”.*

Intérprete 2: *“Sim. Quando leciono Libras em cursos de extensão, indico e incentivo o uso por parte dos alunos para aumentar o vocabulário deles. Quando leciono a disciplina de Libras em cursos de graduação, utilizo os sinaleiros para atividades de fonologia e morfologia”.*

Intérprete 3: *“Sim! O sinalário é um recurso pedagógico para a fixação de sinais relacionados à aula, nesse caso, usa-se os sinais termos daquela determinada aula”.*

Percebemos que todos os profissionais responderam positivamente ao questionamento, todos conhecem algum sinalário e sabem a função em sala de aula, que auxilia de maneira positiva os alunos surdos, aumentando assim o vocabulário deles. Além disso, como citado pelo Intérprete 2, não somente os alunos surdos, mas apoiam o aprendizado dos alunos ouvintes da graduação e dos cursos de extensão.

A segunda pergunta: Já utilizou esse recurso? Se sim, quais? Cite exemplos. Segue abaixo o que foi descrito por eles:

Intérprete 1: *“Sim. Sinalário de história, matemática, Língua portuguesa...”.*

Intérprete 2: *“Mencionei acima”.*

Intérprete 3: *“Sim! Usei em contexto acadêmico para o curso de administração. As disciplinas possuíam termos técnicos pertencentes à área a qual não era formalizado em um dicionário de uso como o Capovilla, dessa forma foi preciso fazer pesquisas externas e procurar glossário e sinalários específicos”.*

Quanto às respostas, foi unânime entre os profissionais. Todos já utilizaram esse recurso em algum momento em sua prática cotidiana.

A terceira pergunta: Se não, como você acredita que isso ajuda pedagogicamente em sala de aula? Os 3 (três) profissionais não responderam essa pergunta, pois não cabe respondê-la, tendo em vista que todos responderam a 2ª pergunta.

A quarta pergunta: A utilização do sinalário contribui para o ensino-aprendizado em sala de aula? Se sim, de que forma?

Intérprete 1: *“Sim. Facilidade de compreensão dos conteúdos”.*

Intérprete 2: *“Sim. Serve para aumento vocabular, para compreensão dos constituintes dos sinais, e também para discutir a variação linguística da Libras”.*

Intérprete 3: *“Sim! Pois dessa forma, expande o conhecimento e assim fomenta o uso da língua”.*

A partir dessas respostas, compreende-se que os sinalários são recursos imprescindíveis no que tange ao ensino-aprendizado em sala de aula do aluno surdo, pois facilita a compreensão dos conteúdos, discute-se a variação linguística a partir dela e fomenta o uso da língua de sinais. Saldanha (2011) contribui com esse pensamento defendendo a ideia de que, para que o aluno surdo participe de maneira intensa e possa experienciar de forma mais significativa os conteúdos das aulas, faz-se necessária a intermediação em língua de sinais e o uso de recursos visuais.

A quinta pergunta: É relevante a construção de sinalários específicos para sala de aula? Acredita que deve ganhar mais visibilidade e serem construídos mais sinalários?

Intérprete 1: *“Sim”.*

Intérprete 2: *“São sim relevantes, e os sinalários devem ser construídos sim. Principalmente os que coletam sinais que são de uso corrente”.*

Intérprete 3: *“Muito relevante, acredito que seja algo necessário e que, se vivemos em uma democracia linguística, a comunidade surda já teria de fato seus anseios por uma educação mais aprofundada nessa área”.*

Como observado, a relevância desse recurso é recorrente entre os profissionais da área. Faz-se necessária sim a ampliação de sinalários que coletam sinais de uso corrente, usados no dia a dia, pois contribuirá grandemente com os estudos da área. Além do mais,

[...] ampliação lexical, bem como a constituição de sinalários registrados em vídeo por diversos grupos de pesquisa do país são ações que garantem a preservação da Libras e revelam uma prática comum em grupos minoritários (STUMPF; OLIVEIRA; MIRANDA, 2015, p. 173).

Por fim, a última pergunta feita aos profissionais: tem algum diferencial em uma disciplina que tem sinalário e outra que não tem? Vai surtir efeito positivo? É pertinente em sala de aula ou não? Seguem as respostas.

Intérprete 1: *“Nas disciplinas que tem sinalário ajuda muito os profissionais e futuros alunos”.*

Intérprete 2: *“Para o professor faz muita diferença ter o recurso para fins de pesquisa dos alunos e como recurso didático. Nos casos dos intérpretes de Libras, ao trabalharem com disciplinas que têm alta carga terminológica, ter um sinalário já construído, ou construir um com o(s) aluno(s) surdo(s) contribui para uma melhor interpretação, que evita datilologia excessiva; além de contribuir para a compreensão do aluno surdo dos conceitos abordados”.*

Intérprete 3: *“Às disciplinas que contemplam algo mais visual possuem um pouco mais de facilidade para demonstrar. Partindo do ponto dos esquemas visuais, associar imagem + palavra+ sinal+ conceito é um pouco mais fácil.*

Indubitavelmente, as disciplinas que têm sinalários são diferenciadas pelo fato de terem um vocabulário específico pra auxiliar o aluno surdo nas construções de sentido ao decorrer das aulas. Ainda assim, serve para evitar o uso excessivo de datilogias por parte do profissional Tradutor-Intérprete de Libras e o sujeito surdo receptor da mensagem. Botelho (2002) já apontava que não ter vocabulários específicos costuma ser considerado um dos problemas centrais dos sujeitos surdos, ou seja, o fator positivo e a pertinência em sala de aula é inegável.

Além das respostas dos profissionais Tradutores-Intérpretes de Libras, tivemos o retorno dos Professores, para quem foram feitas as mesmas perguntas do formulário. Apresentaremos agora as respostas de cada professor, seguidas das análises.

Professor	Formação	Tempo de atuação
1	Letras	15 anos
2	Letras	35 anos
3	Letras	10 anos

A primeira pergunta feita no questionamento foi: “Você conhece algum sinalário em Libras? Sabe a função que exerce em sala de aula?” Segue abaixo o que foi descrito por eles:

Professor 1: *“Não, mas reconheço a importância para a sala de aula, principalmente, no que se refere ao auxílio dado a professores e alunos numa determinada disciplina”.*

Professor 2: *“Não!”.*

Professor 3: *“Sim, sim. Servem para registro de sinais; para a difusão da Língua Brasileira de Sinais e como objeto de pesquisas nos campos de conhecimento, que pesquisam a Libras. Cita-se: tradução, linguística, literatura e outros”.*

Como observado, os Professores 1 e 2 não conhecem nenhum sinalário, porém, o 1 sabe a função desse recurso, enquanto o 2 não conhece nada a respeito. Em contrapartida, o Professor 3 conhece um (ou vários) sinalário(s) e sabe a função específica desse recurso, que serve para difundir a língua.

Vemos aqui uma problemática, pois a relação entre o professor e o Tradutor-Intérprete de Libras em sala de aula é imprescindível para auxiliar o aluno surdo. Se o professor não conhece esse recurso, não consegue auxiliar o Intérprete, conseqüentemente, implica em não apoiar suficientemente o aluno surdo. Assim, como afirma Lacerda (2011),

[...] é necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, conseqüentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida.

A segunda pergunta: já utilizou esse recurso? Se sim, quais? Cite exemplos. Segue abaixo o que foi descrito por eles:

Professor 1: *“Nunca utilizei o recurso.”*

Professor 2: *“Não!”*.

Professor 3: *“Sim, “Maranhão em Sinais” e “Literatura em Libras”.*

Os professores 1 e 2 nunca utilizaram este recurso em sala de aula. Nesse viés, pensamos em duas hipóteses: ou nunca tiveram alunos surdos, ou já tiveram e nunca buscaram conhecer este recurso para apoiar mais de perto a aquisição do conteúdo ministrado em sala de aula. O professor 3 conhece alguns sinalários e já os utilizou em sala de aula.

A terceira pergunta: se não, como você acredita que isso ajuda pedagogicamente em sala de aula?

Professor 1: *“Acredito que é um recurso muito significativo para a aprendizagem das disciplinas em geral, principalmente, porque este recurso favorece não só a aprendizagem do vocabulário, mas do conteúdo da disciplina”.*

Professor 2: *“Facilita a inclusão de alunos especiais”.*

Professor 3: Não respondeu!

Mesmo que na pergunta anterior os professores 1 e 2 afirmam não conhecer exemplos de sinalários e nunca terem os utilizado, não negam a contribuição deste recurso para o aluno surdo quanto ao aprendizado dos vocabulários das disciplinas.

A quarta pergunta: a utilização do sinalário contribui para o ensino-aprendizado em sala de aula? Se sim, de que forma?

Professor 1: *“Sim, contribui com a compreensão do léxico específico de algumas disciplinas, favorecendo melhor a compreensão global dos temas trabalhados em sala de aula”.*

Professor 2: *“Sim. Facilita a compreensão de temas específicos”.*

Professor 3: *“Sim. Por exemplo, na disciplina Libras, ajuda na aprendizagem de sinais, o aumento de vocabulário na Libras e estimula a autonomia dos discentes para a pesquisa na área da Libras. Nas disciplinas de Tradução e Interpretação em Libras, auxilia como ferramenta de apoio durante o processo tradutório e também na pesquisa”.*

Os 3 (três) profissionais tiveram opiniões iguais, pois todos afirmaram que o sinalário contribui para o ensino-aprendizado em sala de aula, aumentando vocabulário, facilitando a compreensão de temas específicos e ferramenta de apoio aos profissionais Intérpretes de Libras.

A quinta pergunta: É relevante a construção de sinalários específicos para sala de aula? Acredita que deve ganhar mais visibilidade e serem construídos mais sinalários?

Professor 1: *“Sim, pois é um recurso pouco utilizado e deve ser construído para facilitar a aprendizagem de alunos surdos em todos os níveis de ensino”.*

Professor 2: *“Sim!”.*

Professor 3: *“Sim, sim. É uma forma de registro, e também auxilia para que se tenha uma padronização dos léxicos referentes às disciplinas específicas”.*

A construção de mais sinalários e ganho de uma maior visibilidade é unânime entre os entrevistados. É um fator positivo e devemos levar em consideração a importância, relevância e construção de sentido ao aluno surdo.

A última pergunta feita aos profissionais: tem algum diferencial em uma disciplina que tem sinalário e outra que não tem? Vai surtir efeito positivo? É pertinente em sala de aula ou não? Seguem os extratos.

Professor 1: *“Acredito que o diferencial é a aprendizagem significativa dos alunos, principalmente, em disciplinas como a matemática, a química e a física, pois estas requerem recursos mais específicos para trabalhar com as fórmulas e outras sequências, sendo, portanto, pertinentes nas aulas destas disciplinas”.*

Professor 2: *“Sim, tem diferencial. Surtirá efeito positivo, com certeza”.*

Professor 3: *“Sim, sim. Sim, é pertinente. Por exemplo, nas disciplinas do curso de Letras-Libras, ajuda tanto os docentes que não sabem Libras, como também os discentes. Pode estimular no uso da Libras dentro do curso, a fim de que todos os envolvidos utilizem a Libras, que é a língua do curso”.*

Todos confirmaram que este recurso de apoio é um diferencial, vai surtir efeito positivo e é pertinente em sala de aula. É importante existirem mais sinalários que apresentem sinais de termos técnicos em diversas áreas, sobretudo, as ensinadas em sala de aula. Para isso, os professores devem conhecer os recursos pra que haja a divulgação e uso prático.

Considerações finais

Ao decorrer desta pesquisa, buscou-se apresentar a função do sinalário de Libras, como recurso pedagógico em sala de aula. Para tanto, foi necessário fazer o levantamento de alguns sinalários disponíveis na Plataforma YouTube, coletar os dados sobre o sinalário com professores e Tradutores-Intérpretes de Libras e relacionar o sinalário com o funcionalismo.

Como base teórica, iniciamos explicitando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a qual tem o *status* de língua, pois há um sistema específico, uma estrutura gramatical própria. É uma língua de modalidade espaço-visual, sendo captada pelos olhos. Através da experiência visual, os surdos conseguem ter acesso às informações e se comunicam, expressando, assim, todo e qualquer tipo de pensamento, do concreto ao abstrato.

Compreendemos que o sinalário é um recurso que serve para registro, a fim de conservar de maneira concreta os sinais dos termos específicos em Língua de Sinais ao decorrer dos anos. Relacionamos esse recurso pedagógico com funcionalismo, que tem como principal função da língua a comunicação, pois é um instrumento de interação social, baseado na competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua. Determinada expressão deve fornecer dados para seu funcionamento num dado contexto. Estuda a linguagem em relação com sua função social.

Além disso, os profissionais envolvidos no ensino-aprendizado dos alunos surdos, tanto o professor quanto o Tradutor-Intérprete de Libras, são responsáveis pela aquisição do conhecimento e devem estar ligados, juntos, na mesma sintonia, focados no aprendizado significativo do aluno surdo, auxiliando-os a fim de transformar a realidade e promover uma educação de qualidade.

Com base nas respostas dos profissionais entrevistados, identificamos que todos os Tradutores-Intérpretes conhecem, usam e afirmam ser relevante o uso dos sinalários em sala de aula. Em contrapartida, quanto aos professores, nem todos conhecem exemplos de

sinalários, porém, nenhum deles nega a contribuição deste recurso para o aluno surdo quanto ao aprendizado dos vocabulários das disciplinas.

Portanto, nesta pesquisa percebeu-se que o sinalário como recurso pedagógico em sala de aula é imprescindível, relevante, positivo e que deve cada vez mais ser disseminado e produzido. A partir dessa pesquisa, faz-se necessária a ampliação e discussões na área da Língua de Sinais para subsidiar outras pesquisas com foco na ampliação do recurso sinalário em diversas áreas como forma de unificação dos sinais e apoio aos profissionais Tradutores-Intérpretes e alunos surdos na complexa missão de promover uma educação acessível e de qualidade a todos os alunos surdos.

Referências

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

FERNANDES, Jomara Mendes; SALDANHA, Joana Correia; LESSER, Vanessa; CARVALHO, Bárbara; TEMPORAL, Patrícia; FERRAZ, Tássia Alessandra de Souza. Experiência da elaboração de um sinalário de química em libras. **Experiência em Ensino de Ciências**, [s. l.] v. 14, n. 3, p. 28-47, 2019.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: Coleção UAB – UFSCar. **Língua de Sinais Brasileira: uma introdução**. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011

MORALES, P. V. **A relação professor-aluno – o que é, como se faz**. São Paulo: Editorial y Distribuidora, 2001.

NARO, Anthony J.; VOTRE, Sebastião. Mecanismos funcionais do uso da língua: forma e função. **DELTA**, v. 8, n. 2, p. 285-290, 1992.

NEVES, M. H. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA – O funcionalismo em linguística**, São Paulo: UNESP, v. 38, p. 109-128, 1994.

PAGURA, R. J. Tradução & interpretação. *In*: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, É. (org.). **Tradução & interpretação**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 183-207.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2002.

SALDANHA, J. C. **O ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/30>. Acesso em: 20 jul. 2022.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Signwriting**: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, Marianne; OLIVEIRA, Janine Soares de; MIRANDA, Ramon Dutra. Glossário Letras Libras. A trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir? *In*: QUADROS, Ronice Muller. (org.). **Letras Libras ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015. p. 169-190.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

A HISTÓRIA ALTERNATIVA ENQUANTO VARIANTE DO ROMANCE HISTÓRICO

Cílio Lindemberg de Araújo de Santos⁴⁰

Resumo: Assaz difundida com a contemporaneidade, a história alternativa é uma narrativa que se apoia no campo das possibilidades para propor histórias divergentes em torno de acontecimentos históricos. Refletir sobre a história alternativa implica concebê-la como uma modalidade de ficção especulativa. A partir disso, pode-se afirmar que tanto a alternatividade quanto a especulatividade participam da composição dessa forma literária. Isso sugere que o aspecto histórico é transformado por forças alternantes e/ou especulativas que geram realidades semelhantes, mas distintas das que se conhece mundialmente. A título de exemplo, um caso habitualmente remodelado diz respeito a uma vitória hipotética dos países do Eixo (Alemanha nazista, Itália fascista e Japão imperial) na Segunda Guerra Mundial. Obras que abordam temas similares não só envolvem a consideração de pontos de vista históricos, mas também fictícios, razão pela qual historiadores, literatos, críticos e teóricos interessam-se pela temática, apesar dos fins específicos de suas atividades. Isso possibilita conceber a história alternativa como um palco de (re)encontro entre a literatura e a história. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo apresentar e discutir o subgênero romanesco história alternativa, do ramo especulativo da ficção, enquanto romance histórico. Por isso, compreende-se que é possível referir-se a essa variante narrativa como romance histórico alternativo, romance histórico especulativo, ou ainda ucronia, como preferem os teóricos europeus. Para alcançar esse escopo, essa pesquisa fundamenta-se nas contribuições teórico-literárias de estudiosos, tais como, Atwood (2011), Bakhtin (1996), Carrère (2007), Duncan (2003), Esteves (2010), Gunn e Candelaria (2005), Heinlein (1964), Hellekson (2009), Henriët (2009), Hutcheon (2004a, 2004b), Jacobs (1990), McHale (2004), Raghunath (2020), Renouvier (1876), Ronen (2004), Singles (2013) etc. Como procedimentos metodológicos, essa investigação é de cunho bibliográfico e dispõe-se a comparar os aportes teóricos nomeados com três das obras basilares do referido subgênero que se valem da temática hipotética previamente aludida: (1) *The Man In the High Castle* (1962), de Philip K. Dick; (2) *SS-GB* (1978), de Len Deighton; e (3) *Fatherland* (1992), de Robert Harris. As edições selecionadas para esse trabalho são Dick (1982), Deighton (2017) e Harris (1992). Circunstanciado por esse critério, o presente exame buscou evidenciar os principais conceitos e propriedades relativos à ucronia, por exemplo, evento fundador, futuro alternativo ou alternante, ponto de divergência, universos ou mundos possíveis e viagem no tempo. Além

⁴⁰ Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, no período 2022.2, é membro do grupo de estudos em Literatura, Enunciação e Cultura (LECult), do Programa de Pós-Graduação em Letras – Bacabal (PPGLB/CCEL) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: ciliolindemberg@hotmail.com

disso, procurou-se ainda oferecer uma contraposição entre essa forma literária e uma possível contraparte sua no campo dos estudos históricos, denominada de história contrafactual ou virtual. Para isso, consultou-se os trabalhos de alguns historiadores, a saber, Burleigh (1999), Cowley (1999, 2005), Ferguson (1999), Keegan (1999), Large (1999), Roberts (1999), Spiller (2005) e White (1994). Como prévias conclusões, constatou-se que os aspectos característicos da ficção histórica alternativa a singularizam com relação às demais modalidades de ficção histórica, fomentando um campo maior de possibilidades no qual se assenta a liberdade de produção do literato. Ademais, embora partilhe de objetivos adjacentes e desempenhe funções intercomplementares com a história contrafactual, a ficção histórica especulativa permanece sendo estigmatizada por parte dos historiadores que a desprezam por seu caráter fictício, não obstante o histórico compreendido.

Palavras-chave: Ficção especulativa. História alternativa. Ucronia. Romance histórico alternativo ou especulativo. História contrafactual.

Introdução

Popularizada, sobretudo, na contemporaneidade, a história alternativa desde suas primeiras publicações no século XIX já demonstrava um caráter corrosivo com relação à história oficial. O estilo transformador a que se submetia a história foi adquirindo um caráter ainda mais revolucionário na segunda metade do século XX. Enquanto matéria-prima da literatura, a história, que passou a ser vista como discurso, admitiu a firmação de um novo subgênero narrativo, aproveitando-se também da mesma possibilidade para a concepção de uma narrativa própria, a história contrafactual.

A ideia de investigar sobre história alternativa pelo referido ponto de vista surgiu de uma produção científica mais ampla, fruto das discussões da disciplina de Literatura e História do Programa de Pós-Graduação em Letras – Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão. Com o intuito de revisitar o romance histórico em suas formas tradicional e contemporâneas, tal pesquisa introduziu algumas reflexões preliminares ao considerar a história alternativa como uma variedade consolidada da ficção histórica pós-moderna, destacando-a da denominação mais geral, romance histórico contemporâneo.

Assim, o presente artigo tem por objetivo discutir e propor a história alternativa como variante contemporânea do romance histórico, levando em consideração sua qualidade de alternatividade e seu vínculo com a ficção especulativa. Daí a ideia de que romance histórico alternativo ou romance histórico especulativo são referências viáveis que caracterizam tal narrativa, sendo ainda possível a alcunha europeia, ucronia.

Quanto à metodologia, esse trabalho encontra-se circunstanciado pelas seguintes condições: (1) A definição de subgênero romanesco de Stalloni (2008), que se refere aos tipos (formas, modalidades, variantes, variedades etc.) de romance, segundo critérios, tais como o contexto do enredo, a ação e as técnicas narrativas, por exemplo, romance epistolário, gótico, proletário, policial e outros; (2) A exemplificação dos fenômenos característicos do subgênero a partir de três das suas obras fundamentais, a saber, *The Man In the High Castle* (O Homem do Castelo Alto), de Dick (1982), *SS-GB (Ipsis Litteris)*, de Deighton (2017), e *Fatherland* (Pátria Amada), de Harris (1992); e (3) A ponderação em torno de teorias historiográficas pertinentes à história virtual, de acordo com teóricos dos estudos históricos.

Assim, esse estudo está dividido em quatro seções: (1) Considerações Histórico-Discursivas acerca do subgênero em questão; (2) Romance Histórico Alternativo ou Especulativo, que descreve e discute a variante enfocada; (3) História Contrafactual ou Virtual, que apresenta um pouco do posicionamento histórico quanto à consideração dos passados que não foram; e (4) algumas Considerações finais sobre as relações história-literatura no que se refere à ucronia.

Considerações Histórico-Discursivas

Antes de examinar as particularidades dessa forma narrativa, vale destacar alguns aspectos histórico-discursivos que a caracterizam. Isso se faz necessário na medida em que, desde a década de 1960, as ficções históricas apresentam uma ruptura específica que as impede de serem tomadas como pertencentes a outros períodos ou tendências literárias, que não a contemporaneidade ou pós-modernismo.

Construído por meio da união entre a literatura e a história, o romance histórico é formado, *grosso modo*, por malhas de natureza discursiva. Confirmando essa assertiva, Esteves (2010) pontua não só que ambas as áreas mantêm uma estreita aproximação desde que se tem registro, mas também que os discursos histórico e literário enlearam-se várias vezes ao longo dos tempos, chegando até mesmo a confundirem-se.

Apesar das distinções imputadas para diferenciar um discurso do outro, existe uma parcela de textos, sobretudo antigos, que não podem ser lidos apenas como documentos históricos, senão também enquanto textos literários (cf. ESTEVES, 2010), por exemplo, a Carta de Pero Vaz de Caminha (1450-1500) ou a coleção de ensaios de Sir John Collings Squire (1884-1958), *If It Happened Otherwise: Lapses into Imaginary History*. Com respeito a essas diferenças, White (1994) reconhece que, se, por um lado, a história lança mão de estratégias literárias para conceber a historiografia, por outro lado, esta é tão fictícia quanto a própria literatura.

Nesse sentido, é inegável a aproximação entre o fictício e o histórico, de modo que isso pode ser observado no romance histórico contemporâneo. Argumentando sobre esse fenômeno,

McHale (2004) elucida que a ficção histórica pós-moderna projeta uma história apócrifa, isto é, de duvidosa autenticidade, ao mesmo tempo em que se vale da própria história oficial, ainda que para fins de contraposição. Opondo-se ao registro histórico, obras da nova ficção histórica são descritas de diversas formas pelos teóricos do romance.

Esteves (2010), por exemplo, refere-se a uma releitura ou reescritura paródica da história. Para o autor, o discurso histórico sofre um processo de apropriação literária, que o reelabora parodicamente, reinterpretando-o. Como resultado, a história oficial é sujeita a procedimentos dessacralizadores, renunciando à inviolabilidade conferida pela história tradicional.

Hutcheon (2004a), por sua vez, ademais de reconhecer a parodização histórica, discorre a respeito de uma distorção autoconsciente, autocontraditória e autossubversiva. Em suas palavras, além de uma autorreferencialidade, a ficção histórica contemporânea dispõe também de um caráter irônico e multirreferencial. A autora admite ainda que, em vista da inviabilidade de se escrever história sem ponderações ideológico-institucionais, a própria escrita da história é problematizada na literatura pós-moderna (HUTCHEON, 2004b).

Bakhtin (1996), no que lhe concerne, apresenta o conceito de carnavalização e faz referência à subversão e à contestação dos valores oficiais. Em outras palavras, as ordens vigentes (e.g.: o conceito de verdade absoluta da história paradigmática, a verossimilhança atribuída à literatura, as relações de poder entre dominante/opressor e dominado/oprimido etc.) são invertidas ou confutadas através do riso e do burlesco. O estudioso pontua ainda que carnavalizar assemelha-se a criar uma narrativa secundária, paralela à primeira, em que um segundo mundo e uma segunda vida representam a referenciação proposta, tendo como base narrativas preliminares das quais se parte.

Daí a necessidade e a possibilidade de conceber certos romances históricos como portadores de histórias (ou eventos) que alternam, que apresentam alternâncias no que se refere ao referencial histórico no qual se fundamenta a sua criação. Tal alternância também pode ocorrer, com respaldo em Bakhtin (1996), quanto à vida, ao universo (ou mundo), às leis em vigor, à realidade etc. Por essa razão, entende-se que a alternatividade da ucronia acontece em vários sentidos e/ou níveis, uma vez que a alternância pode afetar cada uma das camadas que sustentam a arquitetura diegética da história alternativa.

Além dessa propriedade, vale ressaltar que ficções de história alternativa derivam de uma esfera literária mais ampla intitulada de ficção especulativa. Para Heinlein (1964, p. 17, tradução nossa⁴¹), nas ficções especulativas, “[...] teorias científicas comprovadas e fatos estabelecidos são extrapolados para produzir uma nova situação, uma nova estrutura para a ação humana”.

41 “[...] accepted science and established facts are extrapolated to produce a new situation, a new framework for human action” (HEINLEIN, 1964, p. 17).

O estudioso elucida ainda que a história não enfoca a situação, mas como as figuras centrais (humanas) lidam com as novas conjunturas da sua realidade.

Entretanto, alguns teóricos preferem qualificar a ficção científica como sendo esse campo mais amplo, dentro do qual se localiza a ficção especulativa. Se, por um lado, isso parece indicar o quanto a primeira denominação é mais conhecida do que a última (basta lembrar, por exemplo, que as pessoas falam em filmes de ficção científica, mas raramente ou nunca mencionam filmes de ficção especulativa), por outro lado, apesar de suas óbvias distinções, Gunn e Candelaria (2005) reconhecem que fantasia e ficção científica pertencem a um mesmo (grande) âmbito literário.

Enquanto distingue ficção científica como literatura de mudança e fantasia como literatura de diferença, o autor confirma que ambas são literatura de descontinuidade. Para compreender essa categoria, faz-se necessário considerar sua contraparte, a literatura de continuidade. De acordo com Gunn e Candelaria (2005, p. 8, tradução nossa⁴²), a literatura tradicional é de continuidade no sentido de que seus personagens tomam decisões com base em tradições ou experiências prévias para problemas de ordem contínua ou cotidiana. Já na literatura de descontinuidade, existe, nas palavras do autor, “[...] o encontro [com/de] novas situações ou a tentativa [de] novas soluções para situações tradicionais”.

O estudioso complementa afirmando que esse tipo de literatura preza pelo novo e pelo diferente, em oposição ao familiar. Percebe-se, assim, um rompimento da literatura de descontinuidade com relação à continuidade característica da literatura tradicional, tal como é típico na ficção contemporânea. Por essa razão, bem como pelo fato de que, tanto na ficção científica quanto na fantasia, a especulatividade faz-se indispensável, o presente estudo corrobora a ideia de que a ficção especulativa é, de fato, essa esfera maior dentro da qual estão os subgêneros supramencionados.

No entanto, ainda resta diferenciá-la da ficção científica. Em conformidade com Atwood (2011), ficção científica concerne coisas (acontecimentos, condições climáticas, invenções tecnológicas etc.) que não poderiam acontecer, em termos de possibilidade, à proporção que ficção especulativa alude a fenômenos que, embora factualmente possíveis, não ocorreram ou não se realizaram de maneira completa/concreta quando seus escritores a escreveram.

Além disso, a ficção científica admite o mundo real enquanto ambiente e acata as suas leis (GUNN; CANDELARIA, 2005), aspecto esse que a ficção especulativa, embora permita para a edificação de alguns subgêneros, pode dispensar na construção de outros, como é o caso da história alternativa, como se verá a seguir.

42 “[...] encounter new situations or attempt [new solutions to traditional situations [...]” (GUNN; CANDELARIA, 2005, p. 8).

Romance Histórico Alternativo ou Especulativo

Procedendo para alcançar o escopo pretendido, vale lembrar que esta investigação se utiliza de *The Man In the High Castle*, de Dick (1982), *SS-GB*, de Deighton (2017), e *Fatherland*, de Harris (1992), (doravante: Obra 1, Obra 2 e Obra 3) para exemplificar as propriedades da ucronia, além do seu caráter de alternatividade e de especulatividade já observado na seção anterior.

Fundamentais para a compreensão do referido subgênero, as obras selecionadas especulam em torno de cenários próprios e alternativos em que os países do Eixo (Alemanha nazista, Itália fascista e Japão imperial) vencem a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Devido à sua ação especulativa, essas narrativas visam ensaiar possíveis respostas para questões, tais como, “Que tal se imaginarmos...?”, “O que ocorreria se...?”, “Como seria se...?”, “E se, no lugar disso, tivesse acontecido...?”, entre outras possibilidades (cf. HEINLEIN, 1964).

Esse interesse pelo passado que não foi ou não aconteceu (Pretérito Perfeito do Indicativo), pelo mundo que seria ou haveria (Futuro do Pretérito do Indicativo), ou ainda pela realidade firmada se as circunstâncias diferissem (Pretérito Imperfeito do Subjuntivo) indicam a marca especulativa a que a história é submetida na história alternativa. Ademais, considerando os tempos verbais supracitados, pode-se notar que o que a ucronia propõe opera em torno de funções linguísticas. Por isso, acredita-se que a atividade de especular ou imaginar cenários alternativos, antes de ser confeccionada em subgênero romanesco, já integrava o rol comunicativo de muitas sociedades passadas e até antigas, como pontua Henriët (2009).

Para além dos tempos verbais, a história alternativa também atenta para questões de tempo histórico. Isso se observa até mesmo na nomenclatura europeia do subgênero. Ao cunhar a palavra “ucronia”, Renouvier (1876, p. 2, tradução nossa⁴³) explicita que se trata de uma “[...] utopia dos tempos passados [na qual a história é escrita] não tal como foi, mas tal como poderia ter sido”. Diante da palavra ‘utopia’ (em lugar nenhum, em grego), Renouvier (1876) suprime o termo *topos* (lugar) e agrega *chronos* (tempo) ao prefixo de negação (u), designando um não-tempo ou tempo inexistente.

Embora nomeada na segunda metade do século XIX, ainda na primeira surge uma das obras pioneiras da ucronia. *Napoléon et la Conquête du monde*, de 1836, é da autoria de Louis Geoffroy (1803-1858), escritor francês. Nela, o autor propõe imaginar o mundo conquistado por Napoleão (1769-1821) ao passo em que busca reafirmar a veracidade da narrativa, tentando imputar um grau de verdade, tal como aferido aos estudos históricos do século XIX (CARRÈRE, 2007; HENRIËT, 2009). Observa-se, assim, que desde as primeiras obras que se destinaram

43 “[...] utopie des temps passés [...] non telle qu’elle fut, mais telle qu’elle aurait pu être” (RENOUVIER, 1876, p. 2).

à tarefa de imaginar passados alternativos, já existia uma transgressão com relação à questão da narrativa histórica, detentora magna do ideal de verdade no referido século.

Reconhecendo esse aspecto na ucronia da contemporaneidade, Hellekson (2009) faz referência a isso ao destacar que o indivíduo assume funções no processo (ou no fazer) histórico. Se, por um lado, retoma-se a ideia das novas circunstâncias para o agir humano, conforme Heinlein (1964), por outro lado, isso permite refletir em torno da construção da narrativa histórica. Na contramão de pensadores como Thomas Carlyle (1795-1881), que via a história como o resultado dos atos de homens que detinham poder (militares e políticos, por exemplo), a ficção histórica alternativa ocupa-se de demonstrar como seres humanos de diversos lugares (ou posições) sociais também podem mudar a história.

Em corroboro à essa perspectiva, Duncan (2003) destaca que, além de representar contraposições ao registro histórico e suas consequências, a história alternativa classifica-se igualmente como literatura de mudança, de possibilidades e de incertezas. Esses traços sugerem ainda um caráter de imprevisibilidade, o que confirma, de acordo com Hellekson (2009), o leque de possibilidades com que se depara o escritor ao poder conceber o mundo de uma maneira diferente da conhecida. Essa liberdade maior que a contemporaneidade proporciona ao literato, por sua vez, concorda com os apontamentos de Bakhtin (1996), Esteves (2010) e Hutcheon (2004a, 2004b), expostos na seção anterior.

Além disso, ficções históricas especulativas estimulam questionamentos quanto a temas, tais como tempo, linearidade, determinismo, causas e efeitos, as relações entre o presente e o passado (HELLEKSON, 2009), contingência, necessidade, ramificação (tal como a bifurcação narrativa), paralelismo (SINGLES, 2013) etc. Por essa razão, a história alternativa dificilmente poderia ser um fim em si mesma, visto que a reflexão ucrônica, ou seja, a possibilidade de especular em torno de passados (ou pretéritos) alternativos ou paralelos, ou ainda quanto aos diferentes cursos que a história poderia tomar, faz parte da gama de processos mentais promotores de ponderações históricas (cf. HENRIET, 2009).

Em conformidade com Duncan (2003), na ucronia, a história geralmente começa anos depois dos acontecimentos históricos registrados. Por isso, as modificações a que se submete a história são sentidas desde as primeiras páginas, explicitando que se trata de um mundo alternativo, relacionado, mas diferente do conhecido. Isso sugere a existência de uma distância temporal entre a ocasião em que a história difere da realidade e o instante em que a ficção prevalece. Em outras palavras, observa-se, consoante Henriet (2009), um tempo da divergência (TD) e um tempo da ação (TA).

Na Obra 1, por exemplo, a história é ambientada em 1962, 15 anos depois do fim da Segunda Guerra, isto é, 1947. Por essa razão, o TD da Obra 1 está entre 1945 (data-fim original) e 1947, enquanto o seu TA está em 1962. Na Obra 2, por sua vez, o enredo desenrola-se em meio à Segunda Guerra, entre 1940 e 1941, sendo este período o TD e o TA simultaneamente. Já na Obra 3, a narrativa passa-se em 1964, data do TA, ao passo que a história de fundo do conflito sugere que o TD se situa entre 1942 e 1946/47, anos nos quais o autor passa a inserir várias divergências da história oficial.

Tais dissensões anunciam-se como tensões escriturais entre a literatura e a história e são fundamentais para a ficção histórica alternativa. Em confirmação a esse argumento, Henriët (2009) batiza de evento fundador (EF) (ou momento de divergência) o evento que sucede de maneira diferente da registrada pela história e que causa a divergência. À guisa de exemplo, na Obra 1, o EF corresponde à vitória dos países do Eixo, estando o mundo dividido entre a Alemanha nazista e o Japão imperial. Todavia, na Obra 2, o EF é a execução da Operação Leão-Marinho, título de um plano nazista de invasão do Reino Unido, originalmente irrealizado. E na Obra 3, apesar de a vitória do Eixo ser o EF, são a Alemanha e os Estados Unidos que dividem o mundo entre si.

Ademais, existe ainda o ponto de divergência (PD), que remete à data do EF (cf. HENRIËT, 2009). Para a Obra 1, o PD é 1947, enquanto que o PD da Obra 2 é 1941, e, finalmente, na Obra 3, o PD situa-se em 1942. Em contrapartida a esses conceitos, a partir da noção de convergência, Hellekson (2009) ressalta a existência de um ponto de conexão (PC) (ou momento histórico) que remete ao nexo entre a(s) realidade(s) do leitor e a(s) da ucronia.

Ora, se esse nexo existe na realidade do leitor, então é possível concebê-lo como algo histórico: acontecimentos, condições (atmosféricas, climáticas, geográficas, sociais etc.), objetos (armas, documentos, livros, tecnologias, entre outros) e personagens. Para Jacobs (1990), cria-se uma nova experiência de leitura a partir da presença de figuras reconhecíveis em contextos diferentes dos que estiveram na realidade histórica. Além de invocarem a linguagem e o ritmo dos seus tempos, quando se trata de ícones culturais, os personagens históricos podem ser mais facilmente reconhecidos (JACOBS, 1990).

Isso diz respeito a mais uma qualidade da ficção ucrônica: o fato de que o leitor tem acesso não só a realidade(s) exteriores e interiores ao texto, mas também a histórias e/ou versões (fílmicas, literárias ou orais, a título de exemplo) dos eventos que tornaram as figuras cognoscíveis. Estudiosos da ucronia, como Henriët (2009), Raghunath (2020), Singles (2013) e outros, abonam tal declaração, no sentido de que, no diálogo com duas ou mais realidades, o leitor reconstrói o significado relativo a personas ou episódios da história. Tal prática de interpretação, por sua vez, põe em jogo a capacidade de o leitor lidar com o fato de que no plano

das possibilidades há inúmeras realidades diferentes da sua, com suas próprias circunstâncias e seus próprios atores que participam ativamente da história e da escrita de sua narrativa (RAGHUNATH, 2020; HELLEKSON, 2009; DUNCAN, 2003).

Adicionalmente, Hellekson (2009) destaca que romances históricos alternativos podem compreender múltiplas realidades que coexistem e/ou partilham do mesmo nexos. Se, em alguns casos, esse nexos é abandonado para que a história se concentre em suas consequências (como nas histórias que ocorrem após o tempo do nexos), em outros casos, o PC é justamente o estopim para a presença de recursos, tais como viagem no tempo (DUNCAN, 2003; HELLEKSON, 2009; SINGLES, 2013) ou pelo espaço, dragões, *Doppelgänger*, condições, laços, lapsos, linhas e turismo temporais, entre outros.

O emprego desses recursos pode desencadear futuros alternativos ou alternantes [refere-se a futuros possíveis que podem ou não acontecer, a depender de ações e decisões tomadas em uma viagem no tempo (cf. PRUCHER, 2007)], (in)existência ou apagamento de elementos (eventos, personagens etc.) já introduzidos na narrativa, outras dimensões, realidades ou universos paralelos, além de universos e/ou mundos possíveis.

Para Raghunath (2020), em virtude de mundos fictícios possuírem autonomia, tal como o mundo real, eles também se configuram como mundos possíveis. Assim, mundos ficcionais baseiam-se em um modelo guiado pelo conceito de paralelismo, o que garante sua autonomia quanto ao mundo real. Todavia, mundos possíveis adotam uma lógica de ramificação, o que determina a gama de possibilidades mundiais (RONEN, 2004).

Nesse sentido, o que a ficção histórica alternativa faz é utilizar-se do mundo real como um modelo e modificá-lo para que se torne, como se prefere denominar nos estudos históricos, contrafactual. Isto posto, pode-se afirmar que, ainda que a ficção especulativa admita a realidade do mundo e seus preceitos (GUNN; CANDELARIA, 2005) para construir alguns de seus subgêneros, o romance histórico alternativo ou especulativo renuncia ao recurso, validando a alternância subversiva da carnavalização de Bakhtin (1996).

História Contrafactual ou Virtual

A fim de demonstrar um pouco do diálogo entre a literatura e a história, e com base no fato de que ambas as áreas partilham de muitos pontos escriturais, consoante White (1994), essa pesquisa propõe-se a refletir sobre a história contrafactual ou virtual. Isso se faz igualmente indispensável em razão de que situar a história alternativa nos estudos de ficção histórica implica a consideração de teorias tanto historiográficas (ou de escrita da história) quanto literárias (SINGLES, 2013).

Referindo-se a muito do exposto até então sobre a ficção histórica especulativa, Ferguson (1999) discorre acerca de um ramo da história que dialoga com a presente variante histórica do romance, a história contrafactual. Conforme o autor, tal categoria histórica formula questões contrafactuais, como as supracitadas, com base em Heinlein (1964), além de lançar mão de respostas e soluções para tais problemas com narrativas históricas. Não obstante a natureza especulativa desse tipo de estudo histórico, nem toda condição expressa por 'se' é desprovida de valor histórico (cf. FERGUSON, 1999).

Todavia, ainda que tenham muito em comum, não se pode afirmar que a história contrafactual corresponde à ficção histórica alternativa ou especulativa. Ferguson (1999) elucida essa dúvida ao lembrar que, em se tratar de história, existem métodos objetivos que delimitam a urdidura da história contrafactual: (1) As suposições presumidas devem ser demonstradas empiricamente; (2) O efeito de humor, se existente, deve ser reduzido para tornar os argumentos plausíveis; (3) As diferenças entre o que aconteceu e o que poderia acontecer são de grande importância; e (4) As possibilidades e as incertezas são constantes que operam sobre a produção da narrativa contrafactual.

Arroando a partir da perspectiva literária, Singles (2013) tece apontamentos ao comparar a narrativa contrafactual com a ficção histórica alternativa. Reconhecendo que existem semelhanças e distinções, a estudiosa declara enquanto similitudes: (1) A ênfase historiográfica de ambas quanto às causas e seus efeitos; (2) A extrapolação do passado; (3) A ponderação contrafactual; (4) O exercício imaginativo com o intuito de completar o conhecimento dos fatos; e (5) A consideração da plausibilidade.

Em termos de disparidades, por sua vez, Singles (2013) elenca: (1) As restrições do urdidor da história contrafactual (historiador) e as liberdades do produtor da ficção histórica especulativa (literato); (2) Uma maior desconsideração das leis da lógica pela ucronia; (3) A escassez de alicerce empírico da história alternativa e a função de testar hipóteses da história virtual; (4) A proposta diegética das histórias contrafactuais díspar da das ficções alternativas devido à referencialidade e às estratégias discursivas; (5) O aprofundamento da atividade contrafactual na ficção, o que assegura a construção de mundos, universos e/ou realidades, em oposição à renúncia de narrativas contrafactuais à exploração de consequências a longo prazo; (6) O condicional como o tempo verbal da história virtual e o indicativo como o da ficção ucrônica; e (7) O narrador da história contrafactual (historiador) situado fora do texto, no mundo real, onde é percebido por uma comunidade científica, em contrapartida ao narrador romanescos, que é um aspecto literário do mundo ficcional do texto.

Desse modo, tendo em vista esses traços que diferenciam a narrativa histórica da literária, o presente estudo ocupa-se de citar brevemente, à guisa de exemplo, histórias de cunho

contrafactual, em conformidade com estudiosos dos estudos históricos, acerca da mesma temática das obras analisadas – uma vitória hipotética daqueles que perderam a Segunda Guerra Mundial.

Em *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*, de Ferguson (1999), pelo menos, duas narrativas virtuais sopesam a Segunda Guerra. Na primeira, Roberts (1999) indaga-se sobre uma invasão alemã na Grã-Bretanha em maio de 1940. E, na segunda, Burleigh (1999) propõe imaginar uma Europa nazista em consequência de uma União Soviética derrotada pelos nazistas.

Em *What If?: The World's Foremost Military Historians Imagine What Might Have Been*, de Cowley (1999), existem duas narrativas. Primeiramente, Keegan (1999) reflete sobre como Hitler poderia ter vencido a Segunda Guerra. Segundamente, por fim, Large (1999) conjectura um conflito bélico-mundial, no qual a Alemanha hitleriana foi vencida mais cedo.

Já em *What If? 2: Eminent Historians Imagine What Might Have Been*, também organizado por Cowley (2005), há três histórias contrafactuais sobre o tema. A primeira, de Roberts (2005), hipotetiza um acordo de paz entre a Alemanha e o Reino Unido. Na segunda, Kahn (2005) pondera em torno de o enigma do Eixo não ser decifrado pelos Aliados. E, finalmente, na terceira, Spiller (2005) analisa a banalidade do mal se Hitler não tivesse cometido suicídio e ido a julgamento.

Considerações finais

Essa pesquisa objetivou apresentar a história alternativa como uma modalidade contemporânea do romance histórico. Para isso, foi imprescindível o emprego de teorias dos dois campos de estudo envolvidos: os estudos históricos e os estudos literários, bem como a comparação entre as narrativas histórica e literária. Com isso, buscou-se ofertar uma visão mais abrangente a respeito das propriedades do romance histórico alternativo ou especulativo.

Assim, constatou-se que, apesar das semelhanças, os aspectos característicos do subgênero ficção histórica ucrônica singularizam-na em relação às demais modalidades de ficção histórica, tais como a tradicional, a revisionista e a metaficção historiográfica. Isso também indica que a liberdade de produção do literato dispõe de um campo maior de possibilidades no qual se assenta a prática literária.

Ademais, embora a ucrônia partilhe de escopos adjacentes e satisfaça funções intercomplementares com a história contrafactual, não se pode refutar o fato de a ficção histórica alternativa diferir da história virtual. Se, por um lado, essas distinções possam ser atribuídas à natureza do trabalho dos profissionais responsáveis por suas urdiduras (o historiador e o

literato), por outro lado, a própria função desempenhada pela literatura e pela história em sociedade parece influir na maneira como esse ou aquele texto será recebido.

Ainda assim, a ficção histórica especulativa permanece sendo alvo de estigmas por parte da comunidade historiadora, que a despreza por seu caráter fictício (WHITE, 1994), não obstante o histórico compreendido. Essa também é uma condição aferida às narrativas contrafactuais por parte do mesmo grupo (SINGLES, 2013), bem como já foi o caso dos estudos históricos, quando das tentativas de consolidar-se enquanto ciência (cf. WHITE, 1994).

À guisa de implicações para pesquisas futuras, recomenda-se a comparação de narrativas alternativo-especulativas e contrafactuais em torno de um mesmo tema. Por exemplo, a invasão alemã do Reino Unido é o tema de *SS-GB*, de Deighton (2017), e da história virtual *Hitler's England: What if Germany had invaded Britain: In: May 1940?*, de Roberts (1999). Ao não se deter no aumento ou na diminuição de uma comparação mais subjetiva, talvez o trabalho pudesse resgatar a dignidade da narrativa literária, visto que a literatura continua desprestigiada com relação à história (cf. WHITE, 1994).

Desse modo, com esse artigo, espera-se que mais e mais investigações possam explorar as relações entre a literatura e a história, tendo em conta a relevância de fazer alusão a teorias tanto históricas quanto literárias. Além das distinções aqui apontadas, é igualmente possível inquirir quanto à irregularidade do desprestígio experimentado por ambas as áreas. Quiçá, na consideração do menosprezo em comum, entenda-se que nem só de afastamento ou contraste se eleva a dignidade do que se pesquisa.

Referências

ATWOOD, M. **In other worlds**: SF and the human imagination. Nova York: Random House, 2011.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 3. ed. São Paulo/Brasília: EdUnB/Hucitec, 1996.

BURLEIGH, M. Nazi Europe: What if Nazi Germany had defeated the Soviet Union? *In*: FERGUSON, N. (org.). **Virtual history**: alternatives and counterfactuals. Nova York: Basic Books, 1999. p. 321-347.

CARRÈRE, E. **Le détroit de Behring**: introduction à l'uchronie. Paris: P.O.L., 2007.

COWLEY, R. (org.). **What if?**: the world's foremost military historians imagine what might have been. Nova York: G. P. Putnam's Sons, 1999.

COWLEY, R. (org.). **What if? 2: eminent historians imagine what might have been.** Nova York: G. P. Putnam's Sons, 2005.

DEIGHTON, Len. **SS-GB.** Nova York: Ballantine Books, 2017.

DICK, P. K. **The man in the high castle.** Nova York: Berkley, 1982.

DUNCAN, A. Alternate history. *In: JAMES, E.; MENDLESOHN, F. (org.). **The Cambridge companion to science fiction.*** Cambridge: CUP, 2003. p. 209-218.

ESTEVEZ, A. R. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000).** São Paulo: EDUSP, 2010.

FERGUSON, N. (org.). **Virtual history: alternatives and counterfactuals.** Nova York: Basic Books, 1999.

GUNN, J.; CANDELARIA, M. (org.). **Speculations on speculation: theories of science fiction.** Lanham: The Scarecrow Press, 2005.

HARRIS, R. **Fatherland.** Londres: Hutchinson, 1992.

HEINLEIN, R. A. On the writing of speculative fiction. *In: ESHBACH, L. A. (org.). **Of worlds beyond: the science of science fiction writing.*** Chicago: Advent Publishers, 1964. p. 11-19.

HELLEKSON, K. Alternate history. *In: BOULD, M.; BUTLER, A. M.; ROBERTS, A.; VINT, S. (org.). **The Routledge companion to science fiction.*** Abingdon: Routledge, 2009. p. 453-457.

HENRIET, É. B. **L'uchronie.** Paris: Klincksieck, 2009.

HUTCHEON, L. **The politics of postmodernism.** 2. ed. Londres: Routledge, 2004a.

HUTCHEON, L. **A poetics of postmodernism.** Londres: Routledge, 2004b.

JACOBS, N. **The character of truth: historical figures** *In: contemporary fiction.* Carbondale: SIUP, 1990.

KAHN, D. Enigma uncracked: the Allies fail to break the German cipher machine. *In: COWLEY, R. (org.). **What if? 2: eminent historians imagine what might have been.*** Nova York: G. P. Putnam's Sons, 2005. p. 305-316.

KEEGAN, J. How Hitler could have won the war: the drive for the Middle East, 1941. *In: COWLEY, R. (org.). **What if?: the world's foremost military historians imagine what might have been.*** Nova York: G. P. Putnam's Sons, 1999. p. 295-309.

LARGE, D. C. Funeral In Berlin the Cold War turns hot. *In*: COWLEY, R. (org.). **What if?:** the world's foremost military historians imagine what might have been. Nova York: G. P. Putnam's Sons, 1999. p. 351-375.

MCHALE, B. **Postmodernist fiction**. Londres: Routledge, 2004.

PRUCHER, J. (org.). **Brave new words:** the Oxford dictionary of science fiction. Nova York: OUP, 2007.

RAGHUNATH, R. **Possible worlds theory and counterfactual historical fiction**. Londres: Palgrave Macmillan, 2020.

RENOUVIER, C. **Uchronie:** (l'utopie dans l'histoire): esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être. Paris: É. Martinet, 1876.

ROBERTS, A. Hitler's England: What if Germany had invaded Britain in May 1940? *In*: FERGUSON, N. (org.). **Virtual history:** alternatives and counterfactuals. Nova York: Basic Books, 1999. p. 281-320.

ROBERTS, A. Prime Minister Halifax: Great Britain makes peace with Germany, 1940. *In*: COWLEY, R. (org.). **What if? 2:** eminent historians imagine what might have been. Nova York: G. P. Putnam's Sons, 2005. p. 279-290.

RONEN, R. **Possible worlds in literary theory**. Cambridge: CUP, 1994.

SINGLES, K. **Alternate history:** playing with contingency and necessity. Berlim/Boston: De Gruyter, 2013.

SPILLER, R. The Führer in the dock: a speculation on the banality of evil. *In*: COWLEY, R. (org.). **What if? 2:** eminent historians imagine what might have been. Nova York: G. P. Putnam's Sons, 2005. p. 344-365.

STALLONI, Y. **Les genres littéraires**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2008.

WHITE, H. **Trópicos do discurso:** ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: EdUSP, 1994.

A IDENTIDADE E O PROTAGONISMO DA QUEBRadeira DE COCO BABAÇU EM TEXTOS ACADÊMICOS

Cleyse Guimarães Siebra
José Antônio Vieira

Resumo: A quebra do coco babaçu é tradicionalmente realizada por mulheres, com o objetivo de melhorar a situação financeira de suas famílias; essa particularidade do trabalho feminino dentro das comunidades tradicionais gerou a identidade da Quebradeira de Coco. Os processos políticos de luta pelo direito ao acesso às Palmeiras do Babaçu permitiu o surgimento de movimentos e associações representativas que auxiliam, juntamente com essas mulheres, a preservação dos babaçuais, assim como do extrativismo sustentável, fortalecendo a situação econômica de áreas rurais. O surgimento dessas organizações também contribuiu para a construção da noção de identidade e pertencimento coletivo desses grupos. Com isso, o presente trabalho visa responder o seguinte questionamento: como os textos acadêmicos representam os processos históricos e a materialização da identidade e da resistência das Quebradeiras de Coco Babaçu no território Maranhense? A partir do exposto, objetivou-se abordar os aspectos históricos, culturais e políticos, que cercam as práticas sociais e econômicas dessas mulheres, assim como a quebra do coco como uma ferramenta de sobrevivência, emancipação e geradora de uma identidade coletiva. Os dados apresentados nesta pesquisa partem de teses e dissertações coletadas em plataformas digitais, que compõem o banco de dados elaborado no projeto Diversidades Linguísticas e Culturais em Narrativas Orais e Escritas e o Desenvolvimento Sustentável de Comunidades Tradicionais no Maranhão, compreendendo o papel da comunidade científica para a divulgação de temáticas como os efeitos dos processos de desenvolvimento social e econômico, advindos do extrativismo do babaçu, nas vivências das mulheres de comunidades tradicionais e as mudanças provocadas pelos movimentos políticos em prol do acesso aos babaçuais. Dessa forma, parte-se da perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, fundamentada nos estudos de Michel Pêcheux, para a análise dos dados coletados. Para elucidar os conceitos que surgem a partir disso, serão considerados os estudos sobre memória, tradição e representação dos autores Ferreira e Michelon (2010) e Chartier (2002).

Palavras-chave: Quebradeiras de Coco. Identidade. Representação.

Introdução

Em comunidades tradicionais, as estruturas familiares possuem importante ligação com o desenvolvimento sociocultural desses territórios, e no núcleo dessas famílias está a figura da mulher, que assume papéis distintos, como o de mãe, de provedora de recursos, de agente de liderança comunitária, de produtora de bens culturais, propagadora da memória e da tradição de seu grupo, entre outros.

Dessa forma, o papel atribuído às mulheres nos âmbitos de comunidades tradicionais revela que a figura feminina nestes contextos não está limitada ao ideal patriarcal, que as consideram responsáveis somente pelos cuidados para com seus filhos e maridos. Pelo contrário, as produções acadêmicas que tematizam as comunidades tradicionais, publicadas nos últimos cinco anos, revelam uma tendência em tematizar o protagonismo feminino em diversas esferas, sejam sociais, econômicas e culturais.

O conceito de comunidades tradicionais considerado para a presente investigação é o que foi estabelecido pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, inciso I, art. 3º, que relaciona o termo para todos os grupos com distinções culturais e que se reconhecem por estas características, a identidade cultural destes pode ser observada também a partir de sua produção cultural, social, religiosa e também do seu local de pertencimento, definido historicamente (BRASIL, 2007). No que concerne às quebradeiras de coco babaçu, estes grupos são reconhecidos como comunidades tradicionais a partir do decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016).

Considerando o exposto, a produção acadêmica vem nos últimos anos desenvolvendo pesquisas pautadas em questões que consideram essas comunidades, assim como o papel da mulher em todo o processo de desenvolvimento político e econômico, da promoção cultural, etc. As quebradeiras de coco babaçu ganham espaço neste meio, com pesquisas que colocam em perspectiva científica os processos de luta e resistência de suas práticas, assim como as particularidades de ser mulher nestes contextos.

Para o desenvolvimento do presente artigo, considerou-se a análise das representações sobre a resistência política e cultural das Quebradeiras de Coco no território Maranhense e sua participação no desenvolvimento sustentável de comunidades tradicionais, da trajetória apresentada nos textos acadêmicos de associações de mulheres, as estratégias políticas e também uma investigação de como os textos acadêmicos tratam a identidade e o protagonismo da mulher quebradeira de coco no extrativismo do babaçu e na vida política, social e cultural de suas comunidades.

A falta de visibilidade da participação feminina nestes processos é um duro efeito das desigualdades de gênero, desse modo, identifica-se que a pesquisa e a divulgação científica são ferramentas para o combate da ausência forçada dessas contribuições, das vivências e dificuldades dos grupos de mulheres de comunidades tradicionais, da forma que se organizam coletiva e individualmente e dos conhecimentos adquiridos e repassados entre gerações.

A importância das representações

As temáticas abordadas nesta análise consideraram o discurso acadêmico de dissertações que tematizam as comunidades tradicionais e o papel das mulheres integrantes. Este tipo de discurso pode formar representações, que são entendidas por Chartier (2002) como instrumento gerador de figuras capazes de trazer à tona a memória de um “objeto ausente”. Este objeto, uma vez representado pelo discurso científico, nos encaminha ao conceito de “discurso citado” exposto por Bakhtin (2016, p. 61), ao qual teoriza que o objeto do discurso é um palco onde se encontra opiniões, pontos de vista, correntes e teorias de diversos outros interlocutores, uma vez que “o falante não é um Adão”, no sentido de que um discurso não é exclusivo a um momento ou ao sujeito que o fala.

Entende-se que a partir dessas representações é possível manter tradições e memórias de grupos e comunidades, já que estas, segundo Ferreira e Michelon (2010), estão ligadas à transmissão de valores culturais fundamentais para a preservação de práticas diretamente ligadas à coletividade, e quando relacionadas à memória de mulheres de comunidades tradicionais, carrega em seu interior o significado da resistência e da luta pelo direito ao pertencimento. Dessa forma, as identidades são geradas dentro da identificação que ocorre a partir dos sentidos, estes por sua vez, de acordo com Hall (1992), estão presentes nas produções humanas que são repassadas historicamente, como as histórias que conectam uma memória do passado e do presente.

Para contextualizar alguns dos processos discriminatórios expressos neste texto, compreende-se que as desigualdades sociais e de gênero, no contexto das comunidades extrativistas também surgem. Com isso, reflete-se sobre gênero, considerando aqui a noção expressa em Guimarães (2005, p. 87) para entendermos a base das desigualdades de gênero. De acordo com a autora, “A noção de gênero surgiu a partir da ideia de que o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas construções sócio-culturais”. À vista disso, compreendemos que o feminino é construído socialmente a partir das representações de suas características, sendo estas por sua vez também valorizadas ou deturpadas com base no controle da porção da sociedade detentora de poder (GUIMARÃES, 2005).

No âmbito das comunidades tradicionais, o papel da mulher, assim como em outras esferas sociais, também passa por problemáticas que surgem com base nas desigualdades de gênero, como o apagamento de suas contribuições, de sua identidade, a divisão sexual do trabalho e até mesmo o uso das características consideradas femininas como meio de exclusão e de discriminação do trabalho exercido por mulheres.

Metodologia

São apresentadas aqui, como material de análise, produções acadêmicas a nível de pós-graduação, datadas até os últimos cinco anos, apresentadas exclusivamente por meio de dissertações das áreas de Letras, Direito e Políticas Públicas, considerando as especificações do plano de trabalho executado na iniciação científica, em projeto de pesquisa intitulado Diversidades Linguísticas e Culturais em Narrativas Orais e Escritas e o Desenvolvimento Sustentável de Comunidades Tradicionais no Maranhão.

O método de pesquisa bibliográfica auxiliou a elaboração dessa investigação em dois momentos, de modo inicial para a seleção do material do *corpus*, ao qual se buscou dissertações hospedadas em plataformas digitais de instituições de pós-graduação e em seguida buscou-se também na literatura autores que auxiliassem a elucidação de conceitos que surgem na medida em que se aprofundam as discussões apresentadas (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A partir da seleção desse material, segue-se com a abordagem qualitativa de observação. Visto que os dados apresentados são de natureza social, é necessária uma abordagem livre que gere novas perspectivas sobre as temáticas expostas. Com isso, consideraremos também que as reflexões analíticas e metodológicas elaboradas impulsionem o surgimento de novas temáticas e discussões, além da associação com a realidade dos sujeitos estudados (LÜDKE, 1986).

A análise textual discursiva também se demonstra essencial, dado que as representações são apresentadas a partir do plano da linguagem e a partir dessa perspectiva se considera a análise de conteúdo e também a análise de discurso. Moraes e Galiazzi (2006) mencionam que este método interpretativo considera ainda que o “significado atribuído pelo autor exercita-se à apropriação das palavras de outras vozes [...]”. Dessa forma, observa-se também o papel do autor na manipulação dos sentidos apresentados. Com isso, considera-se as implicações do método da Análise do Discurso de linha francesa, para a investigação dos processos discursivos, compreendendo as relações entre língua e história. A partir deste método, há uma investigação que parte da descrição-interpretação de forma detalhada.

Análises e discussões: a representação da quebradeira em textos acadêmicos

Nesta seção são apresentados fragmentos de dissertações que tematizam os aspectos da discussão iniciada anteriormente.

Fragmento 01

IDENTIFICAÇÃO	CRVM19D, 2019. Dissertação: Direito
DISCUSSÃO E EMBASAMENTO	1 (...)
	2 os fazendeiros utilizavam diversas estratégias para impedir as mulheres de
	3 adentrar nas propriedades e quebrar o coco e que, em meio às dificuldades e aos
	4 conflitos enfrentados, as mulheres tiveram que se organizar e criar maneiras
	5 para resistir e defender os seus modos de vida, o que contribuiu para a formação
	6 da identidade de quebradeira , revelando também um processo de empoderamento enquanto mulher e emancipação dos maridos .

Fonte: CRVM19D, 2019, p. 90, grifo nosso.

A partir do fragmento do pesquisador identificado com o código CRVM19D, observa-se menção sobre conflitos entre quebradeiras de coco e fazendeiros. Esta contextualização se faz necessária para o entendimento da situação de violência que impulsionou o surgimento de organizações e associações de defesa do extrativismo do babaçu, do acesso livre aos babaçuais, assim como da luta pela existência de suas práticas culturais. Indica-se assim o que o autor expõe nas linhas 3 e 4, com o seguinte trecho *“as mulheres tiveram que se organizar e criar maneiras para resistir e defender os seus modos de vida”*.

Com a impossibilidade de exercer a prática da quebra, devido aos ataques destes fazendeiros, as mulheres se organizaram como forma de resistência. Nota-se a utilização do termo *“tiveram”*, o que pode indicar aqui a tentativa do autor em dar ênfase para o que surgiu através de uma necessidade, algo visto como a única saída para a resolução dos conflitos. O pesquisador ainda caracteriza a quebra como o *“modo de vida”* dessas mulheres, o que nos leva a uma leitura de que a prática não se caracteriza apenas como uma atividade econômica para adquirir recursos financeiros, mas sim, algo que transcende essas convenções, considerando que faz parte de uma noção identitária, seja coletiva ou cultural.

Nas linhas 4 e 5 do fragmento exposto, o autor menciona a *“formação da identidade de quebradeira”*, sendo assim, reconhece que o sentimento de pertencimento destas mulheres parte de uma noção de coletividade e também do reconhecimento de sua própria identidade, entendida aqui a partir dos estudos de Hall (1992), como o que é gerado com base na identificação produzida nos sentidos expressos por produções humanas, transmitidas historicamente por meio da propagação entre gerações, de símbolos, representações e rituais, que produzem uma imagem ligada à memória de um grupo.

Neste fragmento, ao final, o autor da pesquisa indica que toda essa movimentação revela um “*processo de empoderamento enquanto mulher e emancipação dos maridos.*” (linhas 5 e 6). Observa-se que o “*empoderamento*” e a “*emancipação*” foram colocadas como coisas distintas, revelando uma possível preocupação do autor em destacar que o empoderamento feminino não está somente atrelado à superação de uma situação de submissão para com uma figura masculina, identificada aqui como os “*maridos*”.

O empoderamento é, portanto, o resultado do processo de autoidentidade, que promove o entendimento sobre o papel e a importância de sua participação nos meios que antes eram negados a sua existência. A menção deste termo pode estar relacionada, também, ao discurso feminista que, segundo Sardenberg (2006), entende o empoderamento como a reivindicação de um controle exercido pela dominação masculina, garantindo às mulheres um estado de autonomia por seus próprios corpos e decisões.

Dessa forma, quando o pesquisador fala sobre “*emancipação dos maridos*”, pode indicar contextos em que o marido, previamente, era o único provedor da família, e a quebra do coco passa a significar a participação da mulher com estes recursos. Isso pode indicar tanto a descentralização do controle financeiro como também o abandono da ideia de que os trabalhos exercidos por mulheres estão limitados aos que estão relacionados a virtudes “*femininas*”.

Esta propensão é reconhecida por Yannoulas (2002) como segmentação ocupacional e é uma prática comum de desigualdade na inserção das mulheres no mercado de trabalho, já que para um ideal pautado nas oposições de gênero, os cargos oferecidos para estas fazem parte de particularidades e atividades consideradas adequadas, o que explica a tendência de comumente relacionar algumas profissões com um pertencimento feminino socialmente instituído, por exemplo, professoras, enfermeiras e artesãs. Essa é uma visão limitadora, rompida no contexto da quebra do coco por ser uma atividade extrativista e agrícola, comumente atribuída somente à figura masculina.

O fragmento a seguir, de outro pesquisador, identificado com o código STS17L, faz parte de uma dissertação para pós-graduação na área de Letras e também coloca a extração do coco babaçu como diretamente ligado à identidade e à representação da mulher de comunidade tradicional.

Fragmento 02

IDENTIFICAÇÃO	STS17L, 2017. Dissertação: Letras	
DISCUSSÃO E EMBASAMENTO	1	A extração do babaçu é tradicionalmente realizada pela produção familiar e
	2	representa a luta e a força do trabalho feminino.

Fonte: STS17L, 2017, p. 22, grifo nosso.

O pesquisador inicia atribuindo a extração do babaçu *“tradicionalmente”* a um contexto de *“produção familiar”* (linha 1). Dessa forma, o trabalho é realizado por grupos familiares, de acordo com Cordeiro (2012), para a aquisição de produtos para a subsistência, seja com o consumo ou também com a venda destes. A agricultura familiar, de forma geral, compreende famílias que não possuem o poder aquisitivo que as permita possuir vastos territórios de terra, impossibilitando muitas vezes que mantenham as palmeiras de coco babaçu nestes locais. As palmeiras de coco babaçu podem chegar a mais de vinte metros de altura e, como exposto anteriormente, os extrativistas precisam adentrar outros territórios para realizar a coleta do fruto.

A palavra *“tradicionalmente”*, no contexto apresentado, além de indicar que a prática acontece de maneira mais recorrente pela produção familiar, também pode revelar o sentido de *“tradição”* expressa por Ferreira e Michelon (2010), que retoma um imaginário da transmissão de valores culturais fundamentais, transmitidos dentro de um grupo, neste caso familiar, a partir da continuidade das práticas, mantendo assim a memória de um grupo.

Posteriormente, o autor indica que isto *“representa a luta e a força do trabalho feminino”* (linha 2), neste contexto, o texto trata das quebradeiras de coco, identificando-as como a imagem principal da extração do babaçu, considerando que estão envolvidas em todas as etapas do processo, como a coleta, a quebra e a produção de produtos variados, como sabão, azeite, carvão, etc. Dessa forma, assim como o pesquisador anterior, a identidade da quebradeira é reconhecida e atribuída.

Ao optar por identificar este processo como algo que representa a *“força”* e a *“luta”*, o autor produz um sentido que pode despertar no leitor uma referência ao histórico de perseguições violentas e impedimentos ao acesso dos babaçuais. Sendo assim, as palavras escolhidas geram a representação da resistência dessas comunidades, colocando como símbolo dessa luta a mulher quebradeira de coco.

Como forma de apresentar um pouco mais sobre como a noção de identidade coletiva se constrói nessas comunidades e como são representadas no campo acadêmico de pesquisas, apresenta-se a seguir o fragmento de dissertação na área das Políticas Públicas, publicada por autor reconhecido como BESA17PP. No trecho destacado para a análise, o pesquisador em questão trata da importância das associações para a geração de um senso de pertencimento e identidade coletiva.

Fragmento 03

IDENTIFICAÇÃO	BESA17PP, 2017. Dissertação: Políticas Públicas	
DISCUSSÃO E EMBASAMENTO	1	Não se pode negar a transformação social e econômica que a organização causa
	2	na vida dessas mulheres, visto que algumas delas não possuíam orientação quanto
	3	aos seus direitos enquanto cidadãs, e nem o mínimo de renda para sua
	4	sobrevivência. Enquanto hoje podem falar com propriedade da importância
	5	do seu trabalho nas comunidades que estão inseridas.

Fonte: BESA17PP, 2017, p. 92.

O fragmento descreve a identidade de “*cidadã*”, indicando que esse reconhecimento passa a ser realizado a partir da organização, identificada na dissertação como o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB. Dessa forma, as mulheres dessas comunidades passam a entender seus direitos enquanto cidadãs participantes de processos políticos pela luta dos interesses de seu grupo. Esse pertencimento e a reivindicação de uma voz ativa que por muito tempo lhes foi negada.

Esse processo de reconhecimento de si e de sua participação pública retoma a ideia tratada pelo pesquisador do fragmento 01 (CRVM19D) no que concerne à emancipação e ao empoderamento da mulher. No contexto retratado, o pesquisador conduziu entrevistas diretas com quebradeiras de coco, podendo, assim, coletar relatos do que o movimento e as mudanças geradas a partir das movimentações políticas causadas pela resistência desses grupos causou em suas vidas e na realidade de suas comunidades.

No geral, as pesquisas demonstram a importância da comunidade como um todo, mas há um cuidado em enfatizar a importância e o nível de participação da mulher na quebra do coco. A denominação “*quebradeira de coco*” já declara que o principal símbolo do extrativismo do babaçu é a mulher e a luta para o mantimento dessas atividades é muito maior do que a luta por um meio de aquisição de recursos econômicos, também envolve a tradição e a cultura de um grupo amplo, que produz muito mais do que produtos derivados do coco, mas também produz um patrimônio cultural imaterial com suas cantigas e contos passados de geração para geração.

Considerações finais

A partir da análise aqui realizada, concluiu-se que as mulheres exercem um papel de extrema relevância para o mantimento da tradição e da memória de uma identidade coletiva. No âmbito das comunidades tradicionais, este papel se torna mais evidente, ao mesmo tempo em que enfrentam as dificuldades resultantes das desigualdades de gênero. Em relação às quebradeiras de coco, a pesquisa científica gera representações de sua identidade e do protagonismo

exercido nos processos de extrativismo e também como cidadãs e agentes de transformações políticas e sociais para suas comunidades, fortalecendo assim os movimentos femininos.

As pesquisas analisadas consideraram as vivências e especificidades das atividades e organizações femininas nessas comunidades, a partir de pesquisas de campo e na busca por documentos oficiais que relatam suas conquistas. Dessa forma, observou-se que a produção científica tem traçado discussões que colocam em perspectiva a relação histórica das lutas femininas pelo direito de pertencimento em posições que contribuem para o desenvolvimento de suas comunidades.

Os textos acadêmicos analisados, portanto, contribuem para a divulgação e a representatividade dos movimentos sociais das mulheres quebradeiras de coco, promovendo para a comunidade acadêmica como um todo a relevância dos atos e da existência dessas mulheres, assim como de suas práticas e tradição.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016**. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 2002.

CORDEIRO, Josédna A. S. **Agricultura de subsistência na comunidade do sítio Tomé município de Mulungu – PB**. 2012. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1095/1/PDF%20-%20Josédna%20Alves%20da%20Silva%20Cordeiro.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FERREIRA, M. L. M. MICHELON, F. F. **Memória, patrimônio e tradição**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Memória-Patrimônio-Tradição.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Trajetória dos feminismos: introdução à abordagem de gênero. *In*: BRASIL. **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/saffioti/2005/mes/90.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [1992].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [http://joinville.ifsc.edu.br/~thiago.alencar/Tecnologo_Mecatronica/TCC1/outros/Fundamentos%20de%20Metodologia%20Cien%20-%20Eva%20Maria%20Lakatos\(1\).pdf](http://joinville.ifsc.edu.br/~thiago.alencar/Tecnologo_Mecatronica/TCC1/outros/Fundamentos%20de%20Metodologia%20Cien%20-%20Eva%20Maria%20Lakatos(1).pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista**. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

YANNOULAS, S. C. **Dossiê**: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA, 2002. Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/images/stories/publicacoes/dossiepprgmt.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA E A INTERFACE COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS AULAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Leonete Cunha Fernandes⁴⁴

Resumo: Esse artigo visa destacar a importância da tertúlia literária para o ensino da Língua Inglesa, a leitura, compreensão, comunicação e reflexão crítica sobre a obra durante os encontros estabelecidos nas aulas. A tertúlia literária é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, um capítulo escolhido para a aula, a obra clássica deve apresentar a literatura universal. Durante a escolha da obra, foi feito um curso de capacitação *on-line* na plataforma: comunidades de aprendizagem a saber o que é uma tertúlia, como fazer uma tertúlia dialógica literária e quais obras utilizar em uma tertúlia literária. A tertúlia foi organizada por capítulos e por datas para não prejudicar os alunos durante o planejamento semestral das aulas. O livro escolhido foi *Hamlet*, de William Shakespeare, uma obra clássica e de valor para aprimorar vocabulários, leituras, oralidade. O livro é totalmente em inglês e de nível elementar, rico em glossários acompanhados de desenhos e uma HQ que prendem a atenção dos alunos; as palavras no livro interagem com as imagens e isso facilitou o entendimento da narrativa. A Tertúlia Literária foi aplicada para os alunos dos 1º anos do Ensino médio na Escola de Tempo Integral em Coroatá, Maranhão. Os objetivos desse trabalho foram: 1) Promover o acesso da leitura de uma obra clássica de Língua inglesa e a promoção nas aulas de Língua Inglesa; 2) Conhecer novos vocabulários; 3) refletir sobre a obra e destacar aspectos positivos para seu aprendizado. Entretanto, destacar as práticas de leitura dialógica e Tertúlia Literária aumenta o vocabulário, melhora a expressão oral e escrita, amplia a compreensão leitora, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação em todos os envolvidos, produzindo importantes transformações na superação de desigualdades. Este trabalho teve uma contribuição para aperfeiçoar os estudantes à leitura a aquisição de vocabulários e o contato com a obra na Língua Inglesa e o desenvolvimento da autonomia em fazer uma leitura em uma obra estrangeira.

Palavras-chave: Literatura Inglesa. Tertúlia. Letramento linguístico.

⁴⁴ Graduada em Letras e especialista em Língua Inglesa professora de Rede Básica de Educação. UEMA/IESM. E-mail: leonete_fernandes@hotmail.com.

Introdução

O que é tertúlia literária? É um encontro de pessoas para dialogar e promover uma construção coletiva de significado, além da aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico reunido pela humanidade ao longo do tempo. E facilita a troca conhecimento entre todos os participantes sem divisão de idade, gênero, cultura ou capacidade. Esta pesquisa tem por finalidade mostrar que inserir as tertúlias dialógicas, em especial em língua inglesa, é importante para os alunos aprenderem vocabulários, leitura e praticarem a escrita de língua inglesa. Durante a pesquisa para o material, foi feito um curso de capacitação para o professor entender o porquê de selecionar uma obra clássica e como trabalhar as tertúlias dialógicas em sala de aula.

A tertúlia literária dialógica nasceu em 1978, na escola de adultos La Verneda SantMartí, de Barcelona. Um grupo de educadores, liderado por Ramón Flecha, implementou essa atividade cultural e educativa que atualmente é difundida pelo mundo todo.

Há variedade de livros e textos em inglês para trabalhar em sala de aula com a leitura e compreensão em língua inglesa. Os discentes enfrentam alguns problemas e relatam dificuldades em formar frases e até mesmo ler frases e imagens por terem pouco vocabulário em inglês. Este estudo irá mostrar que os alunos são capazes de fazer leituras e compreensão, aumentar vocabulários na língua através da obra HQ durante as tertúlias dialógicas literárias com a obra *Hamlet* de Shakespeare.

A tertúlia literária é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal.

A história em quadrinhos (doravante HQ) é um livro para leitores iniciantes e facilita a leitura para os alunos de nível básico. Além de apresentar gravuras para facilitar a leitura dos diálogos, os glossários são presentes para que os alunos ampliem os vocabulários e compreendam o assunto principal da obra colocando, seus pontos de vista e conhecimento de mundo sobre o tema. Durante as tertúlias, os alunos comparavam exemplos reais com algumas passagens nos capítulos propostos do livro.

Durante a leitura da obra, percebi que os alunos têm um conhecimento suficiente associando as imagens, os glossários presentes no rodapé do livro e esses componentes auxiliam com precisão a leitura para o inglês.

Este é um estudo descritivo e qualitativo que identificou o trabalho com as tertúlias dialógicas de língua inglesa e trouxe alguns pontos significativos para aprendizado da língua em escola de rede pública no ensino de tempo integral na cidade de Coroatá/MA.

Os dados para este estudo foram perguntas com respostas em inglês, feita em sala de aula após a leitura dos capítulos durante o encontro marcado. Cada capítulo do livro é composto por perguntas para facilitar o entendimento da obra.

Ressalta-se a importância dessa pesquisa para ajudar alunos de nível básico com dificuldades de ler em inglês e mostrar que eles podem ler e entender em uma língua estrangeira e ter acesso a uma obra literária clássica em inglês, fazendo de suas aulas uma aula produtiva. Além disso, podem aprender novas palavras, pois a gramática é aprendida no contexto e é possível se comunicar, criar frases e ampliar vocabulários através das leituras de imagens, auxiliando os alunos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Por que é fundamental ler os clássicos? São obras que expressam com profundidade os grandes temas humanos, a despeito da época e da cultura, inspirando por isso a reflexão. Aproximar essa literatura de grupos culturais e sociais que normalmente não teriam contato com ela preenche uma lacuna cultural importante. Isto aumenta as expectativas, transforma o entorno e abre as portas ao êxito acadêmico.

O objetivo geral dessa pesquisa é aperfeiçoar os estudantes à leitura e aquisição de vocabulários, tendo contato com a obra na Língua Inglesa e o desenvolvimento da autonomia com ênfase na leitura de língua inglesa através da leitura não verbal na interface com HQ. Os objetivos específicos são promover o acesso da leitura de uma obra clássica de Língua Inglesa e a promoção nas aulas de Língua Inglesa; conhecer novos vocabulários; refletir sobre a obra e destacar aspectos positivos para seu aprendizado.

Durante a metodologia, o encontro é baseado na leitura dialógica, que envolve um processo de leitura e interpretação coletiva, em um contexto no qual são valorizados os argumentos dos participantes sobre os textos lidos.

A leitura coletiva do livro *Hamlet* de William Shakespeare, da literatura clássica universal, foi escolhida em comum acordo entre os livros que seriam adaptados e é de fácil acesso para o prazer na leitura, além de exercícios para compreensão dos textos de forma interpretativa e coletiva.

Vale lembrar que a tertúlia dialógica se fundamenta na prática em que predomina o diálogo igualitário, promovendo o desenvolvimento de valores como a convivência, o respeito e a solidariedade. O que não fundamenta a tertúlia dialógica é a leitura de diferentes textos escolhidos de acordo com a classe econômica e a situação acadêmica dos participantes, prática formativa em que não há diálogo igualitário entre os participantes e, portanto, um ensina e os demais aprendem. No exercício de leitura coletiva, predominam as interpretações e a compreensão das pessoas com maior *status* acadêmico, que monopolizam o debate ou impõem suas opiniões.

As tertúlias literárias aplicada nas aulas de 1º ano e sua importância para o ensino e aprendizado de línguas

Para entender o que é tertúlia literária e quais processos são realizados pelos participantes, será necessário primeiro compreender os conceitos que fornecem a base teórica para a investigação atual, outrossim, passando da teoria para a prática, estudos anteriores de natureza relacionada também serão revisados e avaliados para justificar a importância do presente estudo. “A leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada.” (FLECHA, 1997, p. 50).

Para organizar e desenvolver a tertúlia dialógica literária, foi preciso dividir três momentos: 1) momento: ANTES – o que o docente precisa preparar e organizar para fazer a tertúlia dialógica literária. 2) momento: DURANTE – como atuam o moderador (professor ou voluntário) e os participantes (alunos, familiares, funcionários e demais pessoas da comunidade) durante a tertúlia dialógica literária. . 3) momento: DEPOIS – são as ações dos participantes e do moderador após a realização da proposta.

1) Momento: Foi escolhido do moderador o livro a ser lido e, logo após, foi feita a leitura das páginas selecionadas e escolha de um trecho para compartilhar.

2) Momento: Na medida que os alunos liam cada trecho, a moderadora (professora) abriu novo turno para comentários, respeitando sua ordem até o final.

3) Momento: Leitura das páginas selecionadas e, para a próxima tertúlia, a escolha do trecho a compartilhar.

Essa prática foi realizada com os alunos de 1º ano do ensino médio de rede básica de uma escola de tempo integral. A tertúlia literária de língua inglesa pode ser inserida a qualquer faixa etária, uma vez que tanto o professor quanto um colega podem ler para aqueles que ainda não têm domínio completo da leitura. Para Flecha: a tertúlia é uma atividade que se diferencia das demais não apenas pelo seu caráter dialógico, mas também pela sua organização e funcionamento. Uma definição bem clara de seu funcionamento pode ser encontrada nessas palavras:

A tertúlia literária se reúne na sessão semanal de duas horas. Decidir-se juntos o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, fotos e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e por qual razão lhe explicou especialmente significativo. (1997, p. 17-18).

Para Bakhtin, porém, não é apenas uma forma composicional na qual ocorre uma alternância de falas marcadas por dois pontos e travessão. A dialogia, para ele, representa os diferentes posicionamentos que envolvem os indivíduos e se configura no signo linguístico. O discurso veicula, portanto, valores que estão fundamentados nas posições sociais que os sujeitos ocupam no contexto da interação verbal. E a leitura em outra língua vai possibilitar aos estudantes o envolvimento, o conhecimento dos signos linguísticos e a posição social para uma interação verbal.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas, fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 1981a, p. 169).

Para Flecha (1997), as habilidades práticas são aquelas que se aplicam para resolver uma situação concreta na vida cotidiana, incluindo as que se aprendem observando os outros, as que se adquirem através da própria ação. As habilidades comunicativas são aquelas usadas nos atos comunicativos para resolver problemas que, em um primeiro momento, uma pessoa não seria capaz de resolver sozinha.

A leitura dialógica é uma forma de compreender uma obra clássica na qual seu conteúdo (seja ele um texto, um quadro, uma música etc.) são interpretados entre todos, sejam leitores e apreciadores habituais ou não. As primeiras experiências, emoções ou sentidos gerados a partir da leitura ou apreciação da obra passam a ser objeto de diálogo e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto/da obra clássica, mas também nas experiências de cada um. A experiência individual de ler e apreciar torna-se uma experiência intersubjetiva, e a incorporação das diferentes vozes, vivências e culturas gera uma compreensão que ultrapassa aquela a que se pode chegar individualmente. (SOLER, 2001).

Levando em consideração a BNCC, o eixo Leitura é tratado como a interação do leitor com o texto escrito, envolvendo a sua compreensão e interpretação dos diversos gêneros apresentados na língua Inglesa. O foco é a construção de significados no idioma estrangeiro. A Base mostra a relevância do estudo de uma pluralidade de gêneros, explicando que:

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem

como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BNCC, p. 144).

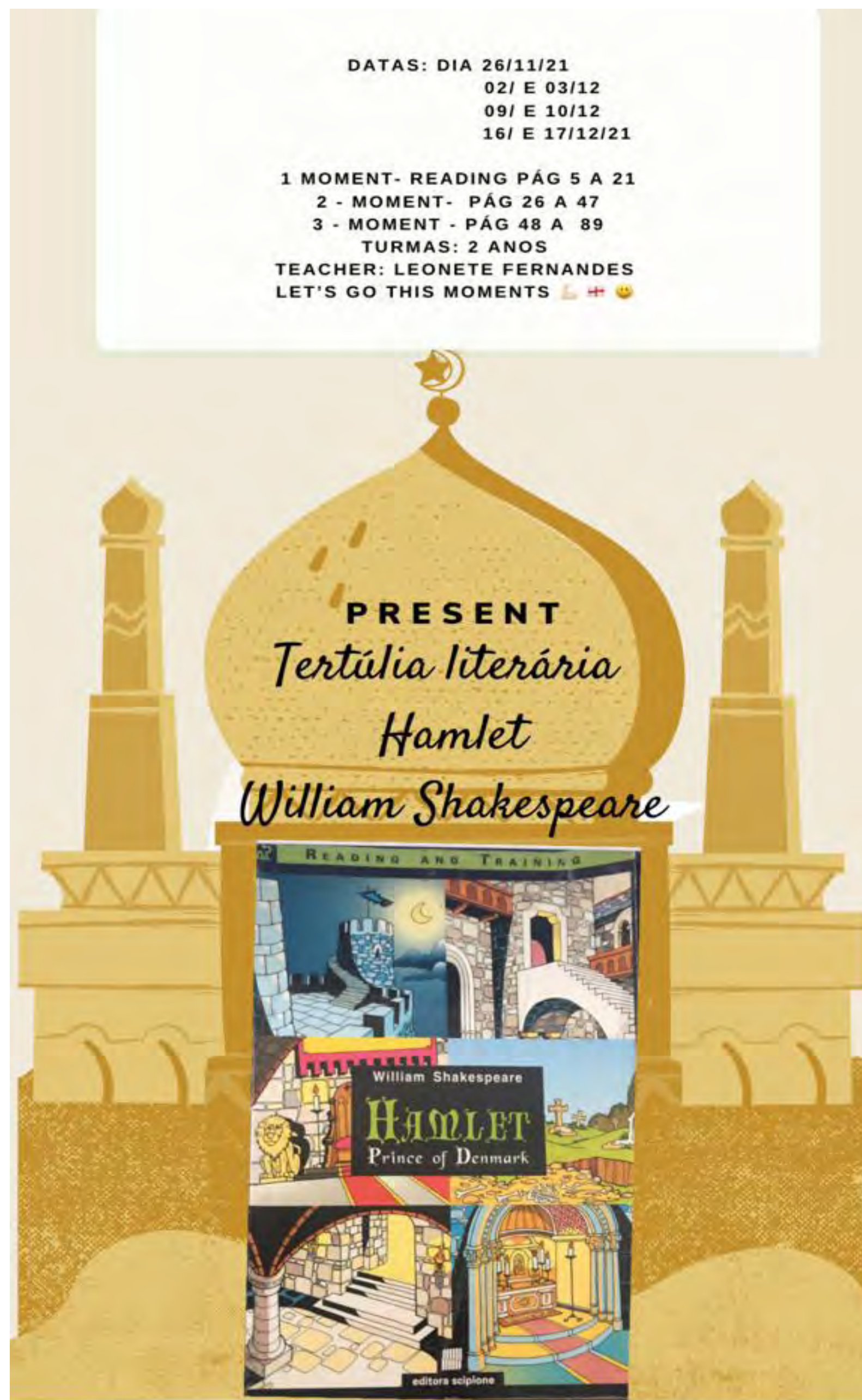
O livro HQ Hamlet Willian Shakespeare

Para o momento da apresentação, foi criado um *banner* para apresentar os encontros durante as aulas onde iríamos abordar apenas a tertúlia literária, deixando clara a presença e a participação da turma na data marcada. O livro apresenta as cenas, as falas dos personagens e do narrador e além das imagens para estimular os estudantes a praticar a interação.

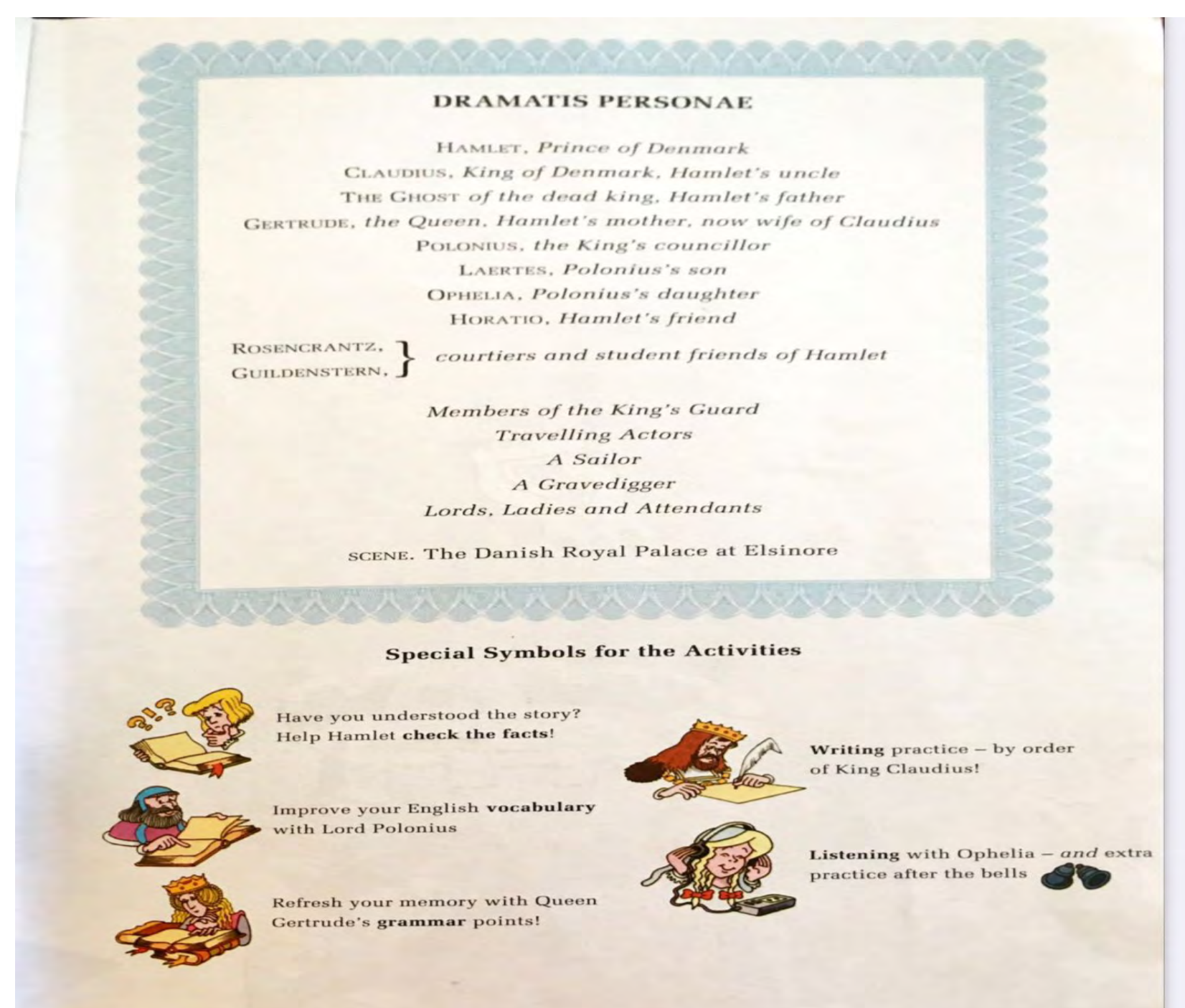
O que devemos fazer para implementar as tertúlias dialógicas em sala de aula? Primeiramente você via fazer o cadastro e login na plataforma da comunidade de aprendizagem; o curso é de curta duração com direito a certificado; as aulas são *on-line* e gravadas, assuntos bem dinâmicos.

Para a apresentação, foi elaborado um *banner* e colocado nos grupos de aula da escola para que os alunos se preparassem para os encontros. Nas imagens abaixo, apresenta-se algumas partes do livro e uma atividade de compreensão com perguntas que estão no livro e foram analisadas e respondidas em inglês durante o encontro da tertúlia.

O livro conta com a introdução representando imagens e palavras de rodapé com ilustrações e glossário para dialogar e fazer os alunos lerem e treinar, haja vista que é uma das características do livro. Além de aprender novos vocabulários, são apresentados dados importantes sobre o autor. Todos os envolvidos têm um olhar amplo sobre a importância de ler essa magnífica obra adaptada e levá-la por toda a sua vida.



Banner para apresentação. Fonte da autora.



Página 12 book elementar HQ – *Hamlet Prince of Denmark*, William Shakespeare

Activity Book Hamlet of William Shakespeare

1. What happened in Part one? Tells the life and where Shakespeare lived

A) Where did the guards see the Ghost? In the castle corridor

B) Why was Hamlet sad? Hamlet is feeling very depressed about his father's death

C) Who was the new king? King James VI.

D) Why did Hamlet go to the castle walls at Midnight? In Hamlet, Claudius murders King Hamlet by pouring poison into his ear while he slept.

E) How did Claudius murder King Hamlet?

F) What did Hamlet decide-to do? Hamlet decides what he is going to do for revenge. Hamlet no longer has control over his actions

2. Do you believe in ghosts? Yes.

3. Have your ever seen one? Yes.

4. Write a short paragraph about your experience(s). You can use the questions below to help you. Exemple: Do you like stories or films about ghosts?

Does your town/city have a ghost story? In the castle corridor Hamlet is feeling very depressed about his father's death King James VI Tells the life and where Shakespeare lived Yes. Yes. I was in my room sleeping when I woke up scared and sweating, and I Sawye a being all black Yes do not remember.





Página 16 e 17 book elementar HQ – *Hamlet Prince of Denmark*, William Shakespeare

Considerações finais

As tertúlias literárias possibilitaram-me vivenciar aprendizagens sobre a língua, sobre ampliar vocabulários e a socialização durante as aulas, além de destravar os alunos com crenças de que não entendem nada no inglês e que é difícil. Durante as aulas de inglês, é possível trazer assuntos que os alunos coloquem em seu contexto e conhecimento de mundo. Todos nesse processo de aprendizagem são capazes de participar das aulas, argumentar e fazer suas próprias conclusões, isto é, ser um leitor crítico e autônomo.

O papel das tertúlias literárias é fazer com que os participantes se aproximem de culturas, e redescubram juntos o prazer da leitura e amplifiquem suas possibilidades interpretativas, desenvolvendo análises críticas profundas por meio de atos comunicativos dialógicos, além de terem uma experiência subjetiva com a obra adaptada em HQ, para reflexão e interpretação coletiva e reinterpretação para além da tertúlia.

A história em quadrinhos faz despertar o gosto pela leitura e ler os clássicos sugere a prática dialógica que é uma atividade que possibilita a interação igualitária de todos os alunos e professores. É primordial o professor de línguas ter esse engajamento com os alunos e, ao mesmo tempo, salientamos que o professor de Língua Inglesa precisa sempre repensar a sua prática, se inovar, pois estamos em um mundo que todos os dias se modifica, inclusive os gêneros textuais de interesse dos alunos. Não fique preso ao livro didático; ensinar a gramática sem um contexto precisa ser de forma dinâmica. Existem várias formas de aprender uma língua: ofereça diversos caminhos para que o aluno mostre seu potencial, aprenda e seja desafiado.

O trabalho “Práticas de leitura com história em quadrinhos nas aulas de língua inglesa: tertúlia dialógica” oportunizou refletir e contemplar diferentes estratégias de leitura, sendo elas

skimming, scanning, predição do texto e garantindo ao discentes não só aprender a Língua Inglesa, mas também aprender a empregar tais conhecimentos na vida. O livro *Hamlet*, em língua inglesa, contribuiu para confirmar a hipótese de que a formação leitora e escritora do aluno deve ser uma prática constante e não apenas nos limites de uma sala de aula; é preciso que sejam levados em conta alguns fatores como: incentivar a leitura em todos os espaços possíveis dentro e fora da escola, de forma significativa para o aluno.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 399-414.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FLECHA, R. **Combatiendo El aprendizaje de las sonas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R. **Sharing words: Theory and practice of dialogic learning**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli. R. Tertúlia literária dialógica: compartilhando histórias. **Revista Presente**, publicação Ceap, edições Loyola, n. 48, p. 29-33, mar. 2005.

SOLER, M. **Dialogic reading: A new understanding of the reading event**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Harvard, 2001. Disponível em: <http://www.lib.umi.com/dissertations>. Acesso em: 2 abr. 2019.

A INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UMA PESQUISA EM TURMAS DE 5º E 9º ANO EM CODÓ E TIMBIRAS

Denílson Medeiros dos Santos¹

Luís Henrique Serra²

Resumo: O ensino de a língua materna ainda possuir limitações no âmbito escolar se dá porque as escolas continuam seguindo o mesmo parâmetro de ensino, sem explorar novas vertentes que auxiliam o trabalho da língua para além da nomenclatura gramatical. Isso acaba limitando e prejudicando o desenvolvimento do sujeito tanto na escola quanto na sociedade de um modo geral. Ao se tratar de novas práticas linguísticas, ainda é comum que professores ignorem os contextos em que a língua é utilizada, desconsiderando os efeitos de sentido que podem surgir a partir dos contextos de interação. Nesse percurso, acaba se tornando natural o modelo de aulas que traz somente a exposição de conceitos, sem nenhuma abordagem crítica a respeito dela e a aplicação de exercícios sem viés reflexivo sobre as competências linguísticas trabalhadas. Entretanto, com o surgimento de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), foi possível incluir novas abordagens na sala de aula, dentre elas, a inserção dos gêneros textuais. Os gêneros textuais podem ser colocados como práticas de linguagem, em diferentes situações comunicativas entre os sujeitos, seja em uma conversa ou em uma situação específica. A proposta dessa abordagem é que os gêneros textuais colaboram para a contextualização da atividade, além de mostrar ao aluno o funcionamento real dos usos da linguagem nos diferentes contextos sociais. Assim, foi possível visualizar a aula de Língua Portuguesa como uma prática capaz de realizar uma interação verbal, levando em consideração uma comunicação oral e escrita e uma situação em que o locutor tenha um objetivo de dizer algo ao interlocutor. À vista disso, o presente trabalho visa apresentar alguns resultados alcançados nessa pesquisa, que está em andamento, cujo objetivo geral é conhecer as práticas de ensino por meio de gêneros nas escolas dos municípios Codó e Timbiras, no estado do Maranhão, Brasil, em turmas de 5º e 9º anos e, por meio dela, identificar como são desenvolvidas tais práticas de ensino de linguagem na escola pública maranhense. Além de observação em sala de aula, foram feitas análises de documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna no Brasil, como a BNCC, os PCN e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) com o desígnio de encontrar parâmetros de análise das aulas observadas na pesquisa. Para o embasamento teórico sobre o tema proposto, utilizou-se pesquisas bibliográficas de autores como Marcuschi (2008), Bakhtin (2016), Geraldi (1997), Rojo (2005), Farias (2008), Roth (2011), entre outros.

A partir das observações, é possível perceber que os professores das turmas acompanhadas utilizam os gêneros textuais, seja de forma direta ou indireta. Além disso, em algumas atividades, os gêneros textuais são utilizados como prática didática, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos em habilidades e competências ofertadas em documentos curriculares. Conclui-se que a utilização do ensino por meio de gêneros possibilita aos alunos, a partir de um gênero, desenvolver suas habilidades comunicativas, permitindo-lhes utilizarem o uso da língua de forma natural e sem ligação direta a conteúdos específicos.

Palavras-chave: Língua materna. Gêneros textuais. Ensino.

Introdução

Falar sobre ensino hoje em dia requer uma interligação com diversas concepções, entretanto, falar sobre o ensino de língua portuguesa se torna um desafio maior devido ao fato de as aulas de língua materna nas escolas brasileiras não terem obtido o efeito desejado nos últimos anos. Isso se dá pelo fato de que essas aulas não vêm sendo planejadas com o intuito de promover uma interação verbal por meio de atividades significativas que colocam o aluno em situações ligadas à sua realidade comunicativa, falando ou escrevendo. Isso acaba refletindo em como a aula de língua tem se tornado um exercício mecânico, muitas vezes, destituído de sentido.

Nessa perspectiva, em busca de novas práticas pedagógicas, o uso dos gêneros em sala surgiu como um percurso para uma nova abordagem de ensino, uma vez que a aula de língua portuguesa precisa ser vista como uma prática diária de interação verbal e, para que isso aconteça, é necessário que haja comunicação tanto oral quanto escrita na sala de aula. Nesse sentido, o intuito das aulas precisa ter como precursor a linguagem para que seja possível o trabalho com a comunicação. Assim, é importante que o professor trabalhe diversas estratégias, dando oportunidade aos alunos para que eles entrem em contato e conheçam diversos gêneros textuais, principalmente, aqueles que circulam na sociedade nas mais diversas situações que ocorrem no cotidiano, ou seja, situações sociais de interação.

Seguindo essa perspectiva, o presente trabalho trata-se de um recorte de pesquisa que ainda está em andamento e consiste em uma investigação sobre as práticas de ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais nas escolas de Codó e Timbiras, municípios localizados no estado do Maranhão.

Seu objetivo geral como contribuinte para a área científica e educacional é pesquisar as práticas de ensino por meio de gêneros nas escolas de Codó e Timbiras. Para o desdobramento, será necessário incumbir alguns objetivos específicos como: analisar documentos oficiais de ensino como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCN LP); investigar em sala de aula de Codó e Timbiras a incidência

do ensino por meio dos gêneros textuais e observar como as escolas de Codó e Timbiras trabalham o ensino de gênero.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa está organizada em três momentos: no primeiro, tem como foco a análise dos documentos Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa (PCN LP) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). E, nessas análises, serão destacados, em específico, os gêneros textuais, e como eles podem contribuir para o ensino nas escolas a partir das habilidades e competências apontadas nestes documentos.

No segundo momento, será feita a escolha de algumas escolas dos municípios de Codó e de Timbiras para dá início às observações nas salas de aula. As observações serão realizadas com uma turma de cada escola e que serão escolhidas a fim de investigar nas aulas da disciplina língua portuguesa como são explorados os gêneros nas atividades, conteúdos e metodologias. As visitas serão realizadas semanalmente até o final da etapa. Serão escolhidas duas escolas de cada município, totalizando quatro. Sobre a escolha das escolas, pensamos em selecionar as com menores índices de aprendizado e para isso nos baseamos nos dados disponibilizados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com relação às turmas selecionadas, foram escolhidas de 5º e 9º ano. Nessas visitas, serão feitas anotações sobre as aulas, quais gêneros textuais estão sendo explorados e como estão sendo trabalhadas em sala as práticas pedagógicas dos professores, dentre outros acontecimentos pertinentes.

Dentro dessa perspectiva, será realizada a terceira etapa da pesquisa, a aplicação do questionário aos professores de Língua Portuguesa, que estão sendo acompanhados na pesquisa. O questionário será aplicado de maneira a obter informações e opiniões acerca do que pode ser feito para o uso dos gêneros textuais ser mais explorado no contexto escolar e qual é a melhor estratégia a ser feita para a realização de projetos e práticas pedagógicas relacionadas a eles. Nesta etapa, os professores terão a oportunidade de dialogar e expor opiniões acerca das práticas para que, a partir da visão de ambas as partes, sejam buscados novos caminhos para compreender os gêneros textuais como artefatos didáticos nas disciplinas escolares, em específico, a de língua portuguesa.

A pesquisa será uma forma de contribuir não somente às escolas que estão envolvidas, mas servirá para a sociedade de uma forma geral, uma vez que o intuito é diversificar as estratégias para o ensino a partir dos gêneros textuais.

O ensino a partir dos gêneros textuais

Todas as atividades humanas estão sempre interligadas ao uso da língua e são concretizadas através de enunciados orais e escritos. Dessa maneira, os gêneros textuais acabam se tornando

uma necessidade para o ensino, pois, toda ação humana acontece por meio de algum gênero textual (MARCUSCHI, 2008), bem como os textos que sempre estão interligados com algum gênero textual, seja ele literário ou não. Sobre os gêneros, Dionísio (2002, p. 19) confirma

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandiram-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

Nesse sentido, os gêneros surgem a partir de uma imposição social, visto que estão sempre presentes nas situações e comunicações entre os indivíduos. Assim, quanto mais complexa for a atividade, maior vai ser a possibilidade do surgimento dos mais diversos gêneros textuais. Dessa forma, os gêneros são entendidos como uma necessidade humana, pois os sujeitos sempre se comunicam por meio de algum gênero. Por conta da tradição escolar, que tem classificado os gêneros a partir da literatura, conforme Swales (1990) apontava em sua obra, o conhecimento que se tinha dos gêneros não contemplava a variedade de textos existentes na atualidade, além de não mostrar a realidade social dos falantes/usuários, sobretudo porque, hoje em dia, é possível identificar a diversidade de gêneros espalhados na sociedade.

A partir dessa perspectiva, os gêneros textuais complementam as aulas de língua portuguesa e possibilitam levar em conta “as práticas de leitura, prática de produção de textos, que, por sua vez, se desdobram em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”(BRASIL, 1997, p. 44, grifo do autor). Aspectos estes que, em outros momentos da educação, eram negligenciados em prol de um estudo focado na estrutura do código.

Ainda nesse contexto da linguagem e comunicação, como vimos anteriormente, os gêneros podem se modificar no decorrer do tempo, por causa de mudanças na forma de se comunicar que a sociedade vai empregando. Alguns autores, como Araújo (2021), denominam esse conjunto de constelação de gêneros. Nesse sentido, Araújo entende que essas transformações na forma de comunicação da sociedade criam categorias de gêneros que são conhecidas por um gênero prototípico que dá origem a muitos outros gêneros textuais.

Para Lima (2017, p. 23),

Os gêneros estão intrinsecamente ligados à história da comunicação e da linguagem e não importa a situação, nós nos comunicamos estritamente por meio desses enunciados relativamente estáveis, seja no bilhete que deixamos afixado na geladeira, nos comentários feitos nas redes

sociais ou até mesmo nas anedotas que contamos para nossos amigos. É quase indiscutível a sua presença no dia a dia devido ao seu valor no meio social.

Diante do exposto, Alves Filho (2011) ressalva que aprender gêneros é saber se adequar a determinados contextos que apresentam uma particularidade, para que assim seja possível oferecer uma resposta retórica àquele determinado contexto. Ou seja, os gêneros estão entrelaçados em qualquer contexto discursivo, sendo que, para cada situação, há um gênero específico para a concretização da comunicação.

No contexto escolar, a ideia do autor reforça os gêneros textuais como imprescindíveis, pois sempre estão presentes no cotidiano das pessoas, seja em um folheto informativo, texto impresso, jornal ou até mesmo na televisão. Assim, torna-se inquestionável a utilização dos gêneros no processo de ensino aprendizagem, pois, para cada gênero trabalhado, irá existir diferentes discursos para determinada atividade, onde irá ocorrer a relação entre os indivíduos participantes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP).

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse sentido, os gêneros estão sempre atrelados a uma função social seja em qual for a situação comunicativa. Dessa forma, o esforço do trabalho com os gêneros em sala de aula deve ser sempre de produzir textos adequados a situações e aos contextos em que são utilizados, ou seja, “Em vez de visar apenas analisar textos isoladamente, como se fossem únicos, busca-se compreender as relações existentes entre grupos de textos e as características que são recorrentes” (ALVES FILHO, 2011, p. 32).

Sabendo de sua importância e contribuição, infelizmente, ainda são limitados no contexto escolar, uma vez que a forma em que são trabalhados não proporciona aos alunos o objetivo de construir uma concepção sobre sua importância e muito menos para o seu uso no cotidiano. Isso faz com que sua função na escola seja destacada apenas em projetos de pouca duração, esporádicos, em aulas específicas para produções que não surtem muito efeitos.

No entanto, faz-se necessário refletir sobre o uso dos gêneros no ensino, porque são ferramentas importantes no que diz respeito a melhorias no ensino, possibilitando interação entre os sujeitos em simulações do cotidiano, contextualizando o uso da língua em diferentes situações. Sobre os gêneros textuais, é possível afirmar, com Romeu, que

Devem ser concebidos como práticas de linguagem, de uso diário nas diferentes situações de comunicações entre os sujeitos no momento em que fazem uso da linguagem em situações específicas. Para cada situação determinada de comunicação, o locutor organiza o seu dizer na forma de texto com finalidade específica, fazendo uso de um gênero textual e não outro. (ROMEU, 2016, p. 4).

No que diz respeito à realidade da escola, os gêneros ainda podem ser utilizados de diversas formas e trabalhados com o intuito de trazer ao aluno um olhar sobre sua realidade e escolhas. Ao ser introduzido nas disciplinas, principalmente na Língua Portuguesa, é importante que esteja relacionado ao interesse do aluno para que assim desperte sua curiosidade.

Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim sendo, a ideia é que melhores resultados do ensino de língua portuguesa poderão ser colhidos a partir do desenvolvimento de uma concepção plena e adequada do uso dos gêneros textuais, visto que, se utilizados adequadamente em sala de aula, irão causar efeitos de sentidos diferentes nos alunos, explorando a sua dinamicidade e pluralidade nos diferentes contextos da sociedade.

Ainda com relação ao ensino por meio dos gêneros, Alves Filho (2011) traz em sua obra *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental* algumas sugestões de atividades para professores que recorrem em especial às necessidades comunicativas, cognitivas e políticas de seus alunos.

Entre as sugestões apontadas pelo autor, destaca-se a atividade de agrupar textos em gêneros, isto é, ele apresenta a ideia de juntar textos que contém notícias, reportagens, entrevistas. Além desse grupo, outros grupos de textos a partir de determinados gêneros podem ser formados. Desse modo, Alves Filho explica que esses diferentes agrupamentos podem ser direcionados para uma discussão rica acerca da dinamicidade e versatilidade de cada gênero. Ou seja, havendo agrupamentos diferentes, será possível perceber/explicar que os textos não são resultado de normas determinadas de uma vez por todas, mas dependem de acordos, negociação (e conflito, às vezes) entre os usuários dos textos. (ALVES FILHO, 2011, p. 36).

Pode-se perceber que existem diversas formas de se trabalhar com os agrupamentos dos gêneros. Além de um debate com relação aos gêneros apontados, pode ocorrer uma discussão com relação às escolhas dos gêneros para um determinado grupo, sejam a compreensão comum de determinados gêneros, dentre outros. Além dessa atividade, o autor reforça que todas as sugestões apontadas podem ser “adaptadas ou reformuladas pelos professores em sala de aula” (ALVES FILHO, 2011, p. 37), uma vez que cada atividade deve ser reformulada a partir da realidade de cada sala de aula.

Em suma, a ideia do ensino com os gêneros textuais em sala de aula não é uma realidade distante, porém, é preciso que sejam desenvolvidas em sala de aula, para se concretizar como uma prática que obtém resultados positivos. Para isso, as orientações apontadas em documentos curriculares, que sugerem a inclusão dos gêneros, precisam de espaço nos planos de ensino dos docentes. Só assim, o reconhecimento das práticas como gêneros irá progredir no ambiente escolar, servindo como um ótimo aliado ao professor em suas aulas cotidianas.

O uso dos gêneros textuais na língua materna: uma breve análise em Codó e Timbiras

Nesta seção, apresentaremos algumas atividades exercidas durante o 1º bimestre nas turmas acompanhadas nos dois municípios, onde se utiliza a prática com os gêneros de forma direta. As referidas atividades nas turmas de 5º e 9º ano foram realizadas de acordo com as aulas e os conteúdos, ou seja, todas elas estavam incluídas nos planejamentos dos professores e conseqüentemente, os conteúdos são encontrados na grade curricular da escola e/ou município.

Nessa perspectiva, as atividades apontadas no quadro a seguir mostram alguns detalhes como as atividades realizadas e as datas delas, uma vez que todas foram realizadas com base nos conteúdos propriamente estudados durante o primeiro bimestre. Nesse sentido, as avaliações ocorriam de formas variadas, mas, sempre com o intuito de obter notas, isto é, todas as avaliações realizadas eram por meio de participação dos alunos, interação com a disciplina e o cumprimento da realização de todas as atividades propostas pelos professores. Segue, portanto, o quadro:

Quadro 1 – Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 5º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 1º bimestre

1º BIMESTRE				
MUNICÍPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	C.E.F. Aurea Alvim	5º Ano	Trabalhando conto de fadas: leitura e produção	24 de fevereiro de 2022
Timbiras	C.E.F. Aurea Alvim	5º Ano	Gênero textual carta: Atividade “Quem é você?”	14, 15 e 17 de março de 2022
Timbiras	C.E.F. Aurea Alvim	5º Ano	Criando uma paródia para o hino da cidade	28 de março de 2022
Timbiras	C.E.F. Aurea Alvim	5º Ano	Meu diário: contando meu fim de semana	18 de abril de 2022
Timbiras	C.E.F. Aurea Alvim	5º Ano	Trabalhando poema: homenagem para o Dia das Mães	02 de maio de 2022
Codó	Escola Municipal Rene Bayma	5º Ano	Gênero textual propaganda: recortando e colando	16 e 17 de março de 2022

Quadro 2 – Atividades realizadas com gêneros textuais nas turmas de 9º ano nas escolas de Codó e Timbiras no 1º bimestre

1º BIMESTRE				
MUNICÍPIO	ESCOLA	TURMA	ATIVIDADE	DATA
Timbiras	Escola Aberto Abdalla	9º Ano	Gênero notícia: fato ou <i>fake</i>	01 de março de 2022
Timbiras	Escola Alberto Abdalla	9º Ano	Gênero notícia: jogo das pistas	10 de março de 2022
Timbiras	Escola Alberto Abdalla	9º Ano	Construindo anúncios publicitários	29 e 31 de março de 2022
Timbiras	Escola Aberto Abdalla	9º Ano	Trabalhando Seminário	26 e 28 de abril de 2022
Codó	U.M. Governador Archer	9º Ano	Gênero notícia: discussões sobre alguns acontecimentos	16 de março de 2022
Codó	U.M. Governador Archer	9º Ano	Quiz sobre o gênero notícias	25 de março de 2022
Codó	U.M. Governador Archer	9º Ano	Seminário em sala de aula	12 de maio de 2022

No primeiro quadro, vemos as atividades aplicadas com o uso dos gêneros textuais nas turmas do 5º ano nas aulas de língua portuguesa, em Codó e em Timbiras respectivamente nas escolas Escola Municipal Rene Bayma e C.E.F. Aurea Alvim. No quadro 2, estão relacionadas as atividades das turmas de 9º ano das escolas U.M Governador Archer e Escola Alberto Abdalla das cidades Codó e Timbiras respectivamente. A partir das relações das atividades, é viável comentar que as atividades utilizadas usam uma variedade de gêneros textuais, o que se configura em algo positivo, visto que eles são bem explorados em seus determinados níveis, sem deixar de focar em habilidades e competências que são mencionadas em documentos como os PCN e BNCC.

Nessa perspectiva, observa-se que os gêneros trabalhados estão de acordo com sua função desejada, isto é, foram trabalhados a partir da função em que se estabelece o trabalho com os gêneros para o foco na linguagem oral e escrita.

Nas turmas do 5º ano, em Codó e em Timbiras, as práticas exercidas trouxeram diversas inovações com relação ao ensino, mesmo que explorados em alguns momentos como uma complementação para algum projeto da escola.

Nesse quesito, é válido ressaltar que em sua maioria os gêneros são utilizados dessa forma nas salas de aula. E isso acaba refletindo em discussões feitas anteriormente sobre como os gêneros podem ser confundidos com brincadeiras ou tapa buracos. Trazendo para uma realidade no contexto geral, é necessário que os professores entendam que para se trabalhar com os gêneros em uma escala de prática didática, tem que ser compreendido que os documentos oficiais de ensino servem como um complemento para os seus planejamentos. Não é uma fórmula pronta para ser aplicada em sala de aula, e sim um norteador para os planejamentos destes professores para alcançar os objetivos presentes nos documentos que, conseqüentemente, são apontados nas escolas.

Na esfera do 9º ano, percebe-se que os gêneros textuais utilizados pelos professores iam muito de acordo com a realidade do aluno, e assim, torna-se mais fácil o trabalho com estes gêneros, pois facilita no processo de aprendizagem, uma vez que o ensino da língua serve para a prática social e a partir daí o aluno pode posicionar-se como sujeito da língua. Partindo desse aspecto, os PCN de Língua Portuguesa apontam que:

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. A seleção e priorização deve considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos

alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Estes, articulados ao projeto educativo da escola, que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país, devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da sequenciação dos conteúdos. [...] Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. (BRASIL, 1998, p. 37 e 40).

A partir disso, nos planejamentos dos professores, era possível perceber o foco nas habilidades desenvolvidas pelos alunos e isso se torna algo totalmente positivo para uma realidade que ainda está distante em um parâmetro geral. Por isso, é necessário que o professor, em sala de aula, não tenha medo de ir além dos conteúdos em seus planejamentos, não só buscar um conteúdo direto do livro didático, mas que a partir dele ou de outras competências obtenha uma visão ampla e crítica. Assim, será possível explicar aos alunos de uma maneira e utilizando outras práticas fugindo do tradicional.

Levando todos esses aspectos em consideração, é interessante apontar que as aulas de língua portuguesa nessas turmas de 9º ano tinham algo muito importante para poder trabalhar a linguagem, que é o conhecimento prévio do aluno. Durante as aulas, os professores sempre interligavam situações cotidianas em que os alunos se encaixam, e isso possibilitava a relação existente nessas situações com o que estava sendo ensinado.

Tudo isso era levado em consideração, pois determinados conteúdos ofertados necessitavam de um determinado grau de conhecimento prévio dos alunos e isso é indispensável ao processo de ensino e aprendizagem. Os professores sempre levavam em consideração a faixa etária dos alunos e isso sempre se atrelava ao seu desenvolvimento cognitivo e desempenho, uma vez que, por ser do 9º ano, os professores alegam que muitos precisam estar aptos a determinadas habilidades para se alcançar um melhor nível escolar.

Considerações finais

Levando em consideração que as discussões sobre o uso dos gêneros textuais vêm mudando uma realidade existente nas aulas de língua portuguesa, é importante problematizar essa nova realidade, que tem feito com que os professores dessa área se mobilizem para se adequarem a essas novas perspectivas.

Assim, no que concerne a essas perspectivas, em Codó e Timbiras, é uma proporção razoável que se refere ao ensino com os gêneros. Isso se dá pelo fato de que, durante o acompanhamento nas turmas de 5º e 9º, percebeu-se que sua inclusão nas aulas de língua materna possuía importância e destaque dentro dela.

Com base nas orientações em documentos curriculares, essenciais para o trabalho do professor, percebeu-se que há grandes influências desses documentos nas aulas. O que garante que, até então, o trabalho que está sendo realizado com base nos gêneros vem trazendo resultados positivos para as turmas. Nesse sentido, os gêneros atribuem às práticas de linguagem como uma complementação ao trabalho em sala de aula, garantindo que essas práticas se mantenham inteiramente na sala de aula.

Entretanto, não se pode generalizar essa realidade apenas no que foi observado nesse curto período, uma vez que, no contexto geral, as práticas com os gêneros ainda não se resumem em práticas desenvolvidas em poucas aulas. Existem diversas maneiras de trabalhar um gênero. No aspecto observado, existiu essa facilidade, mas, considerando alguns fatores, eles ainda podem ser explorados dentro da sala, uma vez que os gêneros são reforçados nos documentos, exatamente para apresentar sua funcionalidade no desenvolvimento de competências e habilidades. O que precisa salientar a questão dos gêneros em sala de aula é exatamente o fato de isso não ser visualizado pelos alunos como uma brincadeira, mas sim como um método que irá garantir um melhor aprendizado. Trazendo para o contexto dos documentos curriculares, nos PCNs (1999), a disciplina língua portuguesa se organiza em três blocos de conteúdo, são eles, Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Nesse aspecto, com o surgimento da BNCC (2017), a proposta elaborada tem uma certa semelhança, no entanto, as habilidades estão divididas em quatro práticas de linguagem, que são: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Assim, percebe-se que a diferença geral entre esses aspectos é a inclusão da análise semiótica, sendo esta a que se refere ao estudo de múltiplas linguagens, incluindo as digitais.

Mediante ao exposto, as práticas exercidas por meio dos gêneros podem ser uma solução ao ensino que está cada vez mais saturado por conta de estratégias que limitam os alunos a desenvolverem habilidades e competências que servirão para o meio social. Nesse caso, os gêneros textuais propõem aos professores diversas práticas, assim como as já apontadas no tópico anterior e que, a partir delas, se tem resultados satisfatórios. Além disso, por meio deles nota-se diversas possibilidades de se aprender língua de forma contextualizada e totalmente desligada da tradicional fórmula de ensino, que ainda beneficia o aluno e traz consigo a capacidade de interpretação e o resgate do gosto pela leitura.

Referências

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção trabalhando com... na escola)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5^a a 8^a série)**. Brasília, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

LIMA, E. S. O. **Cartas dos ouvintes do programa Mix matinal, da rádio Serrote FM: resgate e valorização cultural**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

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

ROMEU, Sílvia S. L. **Gêneros textuais: referência para o ensino de língua portuguesa**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

A LINGUAGEM SERTANEJA EM TEXTOS DE PATATIVA DO ASSARÉ COMO MANIFESTAÇÃO DE UMA IDENTIDADE LINGUÍSTICA E SOCIAL⁴⁵

Raimundo José Ferreira Neto⁴⁶

Resumo: A língua não é utilizada de modo dissociado do contexto no qual está envolvida, mas articulada a diversos fatores, sejam eles de ordem interna ou externa a ela, o que torna a sua abordagem complexa e multifatorial. Ademais, quando voltamos o olhar para o Brasil verificamos que, legalmente, falamos a Língua Portuguesa. Entretanto, esta língua é utilizada de modo diverso, tendo em vista a pluralidade cultural que configura a realidade do país. Justifica-se, desse modo, a relevância da abordagem da variação presente nos diferentes falares do povo brasileiro que, por vezes, se distinguem da variedade de prestígio. Partindo desse pressuposto, a pesquisa que se apresenta investiga a linguagem sertaneja utilizada em determinadas produções poéticas do autor cearense Patativa do Assaré (1956). Nesse intento, pretende-se comprovar que o uso da linguagem sertaneja evidencia variantes linguísticas que não ocorrem de modo aleatório, mas condicionadas pela correlação entre fatores linguísticos e sociais. Não obstante, contempla-se o uso da variedade estudada como representação de uma identidade linguística e social marcada pela desigualdade, especialmente observada quando se consideram aspectos relacionados à classe social e à escolaridade. Tendo em vista os desdobramentos teórico-metodológicos que norteiam a realização de uma pesquisa científica, assume-se como teoria de base a Sociolinguística Variacionista e os fatores socioculturais que influenciam no uso da língua, conforme observado em Labov (2001, 2008), Calvet (2002), Aragão (2013) e Menéndez (1983). Como procedimentos metodológicos, o estudo se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica que identifica, quantifica e categoriza as variações linguísticas evidenciadas nos dados em análise, privilegiando os níveis fonético/fonológico (ARAGÃO; ALENCAR, 2020; ROBERTO, 2016) e morfossintático (SCHERRE, 1988; OMENA; DUARTE, 2020). Nesse cenário, nota-se que o uso da língua caracteriza-se como um mecanismo de representação da identidade de um povo invisibilizado e busca explicitar suas reivindicações, inclusive através das atitudes que o próprio falante assume acerca da língua que utiliza.

Palavras-chave: Sociolinguística. Linguagem Sertaneja. Identidade.

⁴⁵ Este estudo busca evidenciar os primeiros resultados de uma pesquisa em andamento.

⁴⁶ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Orientadora: Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão. E-mail: raimundojose@alu.ufc.br.

Introdução

A língua portuguesa falada no Brasil é reflexo da pluralidade cultural existente no país. Embora ainda seja privilegiada uma norma-padrão, observa-se constantemente que essa norma não corresponde à realidade linguística do território brasileiro. Essas divergências são melhor percebidas quando se volta o olhar para a língua falada.

As diferenças entre língua falada e língua escrita são naturais e decorrentes da dinamicidade da língua. Enquanto a primeira está mais sujeita à ação do falante e conseqüentemente a variações, a segunda está associada a determinado estágio de prestígio da língua que foi concebido como norma-padrão.

Desse modo, tendo em vista a diversidade cultural e linguística observada no Brasil, o país apresenta também um grau significativo de variações linguísticas, provenientes de diversas razões ou circunstâncias, sejam elas de ordem estilística, regional e/ou social.

No Brasil, conforme estipulado pela Constituição Federal, a Língua Portuguesa é adotada como oficial, contudo, é possível constatar um distanciamento, nos diferentes níveis de análise linguística, entre o português falado no país e o português europeu. Sabemos que esse distanciamento está relacionado às mudanças ocorridas na língua, seja por fatores internos e/ou externos a ela. Todavia, conforme os pressupostos basilares da Sociolinguística, uma mudança pressupõe uma variação, configurando-se, portanto, a abordagem da variação linguística como um tema pertinente para ampliarmos a compreensão acerca do português falado no Brasil.

A norma-padrão da língua portuguesa foi estabelecida a partir da definição de uma norma de prestígio, tomando como base a produção literária de autores renomados no país. A literatura, concebida aqui como a arte da palavra, costuma ter uma preocupação significativa com a expressividade dos textos, fazendo uso de palavras rebuscadas e de construções gramaticais complexas.

No entanto, a literatura de cunho popular, além de refletir a cultura e os valores de uma parcela menos favorecida da população, coloca-se também como uma importante ferramenta de acesso à linguagem utilizada por essa parte da população, que na maioria das vezes é marcada pela desigualdade social.

Por sua vez, a literatura popular do Ceará se destaca pela produção de poemas de cordel, sendo este um gênero característico da região Nordeste do Brasil. Por seu caráter popular, regional e cultural, os poemas de cordel são construídos com uma linguagem aproximada da fala, de modo a garantir a leitura e compreensão por parte dos interlocutores imediatos desse tipo de produção, ou seja, são obras produzidas pelo povo e para o povo.

Nesse cenário, o poeta cearense Patativa do Assaré é um dos maiores nomes da literatura popular do Ceará, especialmente identificado pela linguagem que utiliza. Ao optar por essa linguagem, o autor supracitado rejeita a norma privilegiada pela escrita e valoriza a oralidade, em textos que destacam a linguagem de seu povo.

Diante do exposto, entende-se que os poemas de Patativa do Assaré oferecem um suporte relevante para a análise da identidade sertaneja marcada através da linguagem utilizada. Compreendendo que seus poemas refletem sua realidade e contribuem para a construção de uma identidade social, neste estudo objetivamos investigar as variações linguísticas que caracterizam a linguagem do autor, privilegiando como escopo de análise os níveis fonético-fonológico e morfossintático. Partindo, pois, de um *corpus* constituído de cinco poemas da obra *Inspiração Nordestina* (1956), pretendemos identificar quais processos da língua em uso e, conseqüentemente, em variação, são característicos da linguagem do autor.

Visando alcançar o objetivo ora proposto, organizamos este trabalho do seguinte modo: iniciamos com esta introdução que busca situar-nos dentro da temática em discussão, em seguida, colocamos em tela pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, que fundamentam esta abordagem. Na terceira seção, indicamos os procedimentos metodológicos que viabilizaram a realização da pesquisa. No bloco seguinte, apresentamos os dados coletados e ensejamos uma discussão atrelada aos aspectos internos e externos que condicionam os usos linguísticos. Finalmente, na conclusão, sintetizamos a discussão realizada e apontamos possibilidades de ampliação deste estudo.

Aparato teórico

A linguagem humana é um fenômeno multifacetado e precisamente por essa natureza permite a realização de estudos diversos sob diferentes perspectivas de modo a explicar de forma parcial sua complexidade.

O percurso histórico da Linguística comprova a existência dessas diferentes concepções acerca do fenômeno linguístico. Todavia, credita-se ao mestre genebrino Ferdinand de Saussure (1916) a responsabilidade por organizar a linguística enquanto ciência que estuda a língua. Estruturalista, Saussure concebia a língua como um sistema fechado em si mesmo e propunha uma concepção de língua baseada na relação de identidades e diferenças entre os elementos que a compõem. Nessa perspectiva, Saussure organiza sua abordagem em dicotomias.

É necessário destacar que as dicotomias, ao contrário do que parecem, não correspondem a termos opostos, mas a perspectivas diferentes que compõem o fenômeno linguístico em sua totalidade. Por uma questão metodológica, Saussure dicotomiza as relações entre língua (*langue*) e fala (*parole*), elegendo a primeira como seu objeto de estudo, tendo em vista sua

aparente estabilidade, uma vez que a fala é mais dinâmica e alvo de interferências diretas do falante. Coadunando com esse propósito, o teórico opta por um tratamento sincrônico, detendo-se sobre determinado estágio da língua.

É relevante, portanto, indagar porque deveria haver a necessidade de uma nova abordagem da linguística com uma base social mais ampla. Parece bastante natural que o dado básico para qualquer forma de linguística geral seja a língua tal como usada por falantes nativos comunicando-se uns com os outros na vida diária. (LABOV, 2008, p. 216-217).

A necessidade de Labov em explicar o contexto em que os estudos linguísticos vinham sendo desenvolvidos se deve ao fato de as escolhas de Saussure terem sido, por um longo período de tempo, privilegiadas nos estudos linguísticos, que nos anos seguintes priorizaram o estudo da língua em uma abordagem sincrônica, considerando apenas questões internas, relacionadas ao seu funcionamento enquanto sistema ideal. Todavia, a língua não ocorre de forma isolada, mas associada a um contexto social, que constantemente a reestrutura, configurando um sistema em movimento, conforme proposto por Coseriu (1958).

A partir de então, os estudos voltados para a relação entre língua e sociedade voltaram a chamar a atenção e podem ser observados já na perspectiva adotada pelo estruturalismo norte-americano, através de Edward Sapir, que sob influência de Humboldt compreendia a língua como *energia* e não *ergon*, isto é, a língua não corresponde a um produto inalterável, mas a uma atividade e, como tal, está sujeita à constante ação do homem sob suas formas e funções. Sapir (1954) compreendia ainda que “A língua não existe isolada de uma cultura, isto é, de um dado conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Isso significa que a língua é um elemento cultural socialmente herdado e que, portanto, não só faz parte da prática do homem, mas traduz constantemente sua relação com o mundo.

No entanto, foi na década de 1960, através dos estudos de William Labov que as relações entre língua e sociedade ganharam espaço e fundaram as bases teóricas para a corrente de estudos linguísticos conhecida atualmente como Sociolinguística Variacionista.

O direcionamento e o esforço empregados por Labov foram determinantes para o estabelecimento da Sociolinguística Variacionista. Desde então, houve uma preocupação teórica de compreender as relações entre a língua e a sociedade, a primeira como passível de variações e a segunda como condicionadora para essas variações. Entretanto, a definição de Sociolinguística, por vezes, mostra-se problemática, bem como a sua realização, uma vez que embora goze de uma teoria linguística, *a priori*, não há uma teoria sociológica que corrobora com essa interdisciplinaridade. Calvet (2002) destaca que “a (socio)linguística é, portanto, uma

ciência em devir, mas ela representa o futuro da linguística, de uma linguística que leve em conta toda a complexidade social na qual os falantes utilizam suas línguas”.

Depreende-se que os estudos sociolinguísticos são essencialmente linguísticos e buscam compreender a língua como um fenômeno complexo que ocorre dentro de um contexto social igualmente complexo que a todo instante condiciona os seus usos.

Nesse rumo, a Sociolinguística reconhece a pluralidade inerente à língua em funcionamento, considerando a variação linguística como um estágio que antecede a mudança linguística. Não é necessário muito esforço para perceber que a língua portuguesa que é falada hoje, não é exatamente a mesma que era falada há alguns anos. Porém, para que a evolução⁴⁷ da língua ocorra, é necessário um momento de coexistência entre duas formas linguísticas que desempenham a mesma função.

Nesse ínterim, a Sociolinguística adota uma perspectiva sincrônica ao se deter sobre esse momento de variação, buscando associá-lo a diferentes estratos sociais, bem como compreender o que determina a transformação de uma variação em mudança, ou não.

Tendo como foco as variações linguísticas, que representam um conceito-chave neste trabalho, se faz importante compreender de modo mais acentuado como elas se caracterizam. Conforme exposto anteriormente, tomando como referência a língua em efetivo uso, percebe-se que as variações linguísticas correspondem à (co)ocorrência de formas linguísticas diferentes que possuem basicamente uma mesma função. Desse modo, pode-se dizer que essas diferentes formas se configuram como variantes de um mesmo fenômeno linguístico.

Em relação ao nível fonético/fonológico, percebe-se que as variações linguísticas são representadas por alterações sonoras realizadas pelo falante. Nesse sentido, é possível observar usos em que a estrutura fonética/fonológica das palavras é modificada, seja por perda, acréscimo, mutação ou mudança de posição da substância fonética. Segundo Aragão e Alencar (2020), “a linguagem popular oferece-nos uma ótima oportunidade de observarmos essa dinâmica da língua”.

Quanto aos processos de natureza fonética, as pesquisadoras identificam alguns, tais como: aférese (elogio, lugio), síncope (espírito, isprito), apócope (natural, naturá), prótese (lembrar, alembrá), epêntese (depois, despois), suarabácti (flor, fulô), monotongação (feijão, feijão), ditongação (arroz, arroiz), metátese (dormir, drumi), hipértese (protege, potrege), atração (lábio, laibo), iotização (mulher, muié), alçamento vocálico (aposentar, apusentar), desnasalização (viagem, viage).⁴⁸

47 Cabe ressaltar que o termo “evolução” não se relaciona à noção de um estágio mais avançado da língua, mas sim da percepção de uma mudança linguística.

48 Aragão e Alencar (2020) apontam exemplos diversos para cada fenômeno apresentado. Entretanto, a título de ilustração, apresenta-se aqui um exemplo de cada fenômeno pontuado pelas linguistas e que também podem ser encontrados na produção poética de Patativa do Assaré.

No que concerne aos processos de natureza fonológica, as pesquisadoras indicam os que ocorrem com maior frequência no português falado no Brasil, a saber: assimilação, nasalização, palatização, metafonía, harmonização vocálica, assimilação do ponto de articulação pela consoante nasal, dissimilação, metátese, haplologia.

Ao analisar os aspectos fonéticos/fonológicos em variação, percebe-se que há uma modificação na estrutura da palavra, que a aproxima de uma variação morfológica. Do mesmo modo, a identificação de uma variação morfológica impacta na estrutura do sintagma, o que leva ao nível da sintaxe. Observações como as que aqui se apresentam são semelhantes ao que pensam Omena e Duarte (2020) que salientam que “é difícil atribuir, de maneira precisa, um determinado fenômeno linguístico a um dos níveis da gramática, dada a inter-relação que eles mantêm entre si”. Tendo em vista essa aproximação entre os diferentes níveis de análise, bem como a ligação intrínseca entre aspectos morfológicos e sintáticos, opta-se por uma análise morfossintática das variações linguísticas abordadas.

Para contemplar os aspectos morfossintáticos, é necessário considerar diversos fatores linguísticos, tais como: a concordância de número no sintagma nominal; a concordância de número em sintagmas verbais; a forma verbal; a função dos termos na oração; o tipo de oração, entre outros.⁴⁹

Consoante à observação de que as variações linguísticas são motivadas por fatores internos e externos à língua, é natural que elas ocorram de forma produtiva. Pode-se então dizer que as variações linguísticas têm caráter multifatorial e por essa razão é possível concebê-las a partir de diferentes pontos de observação.

Ao se estudar a língua, os contextos socioculturais em que ela ocorre são elementos básicos, e, muitas vezes, determinantes de suas variações, explicando e justificando fatos que apenas linguisticamente seriam difíceis ou até impossíveis de serem determinados. (ARAGÃO, 2013, p. 98).

Sabemos, pois, que, na comunidade de fala, um mesmo falante faz uso de diferentes formas linguísticas a depender dos fatores sociais que envolvem determinada situação. Por essa razão, existem variações linguísticas: diatópicas – relacionadas à região em que vive o falante -, diastráticas – que refletem categorias sociais, tais como, sexo, idade, escolaridade, classe social, profissão, etc. -, diacrônicas – que dizem respeito à variação linguística ao longo do tempo -, diafásicas – que se concretizam a partir do contexto comunicativo e das práticas estilísticas do falante – e, por fim, diamésicas – que se relacionam à modalidade de língua utilizada pelo falante, seja ela escrita ou falada.

49 Os exemplos apresentados por Omena e Duarte (2020) são baseados em estudos anteriores, tais como: Scherre (1988), Tarallo (1983), Omena (1986, 1996), Duarte (1989, 1993, 1995, 2003), Paredes Silva (1988, 2003).

Nesse cenário, podemos reafirmar que um mesmo falante tem condições de usar diferentes variedades da língua, a depender de sua competência linguística. Desse modo, concordamos com Menéndez (1983) que salienta que todo falante é multiletal, tendo em vista a utilização de diferentes letos. Entretanto, convém ressaltar que essa multiletalidade só é possível a partir do momento em que o falante possui contato com diferentes variedades além da sua e de seus familiares.

É nesse sentido que, a partir do momento de contato com outras variedades bem como da percepção das avaliações sociais que são feitas sobre cada uma delas, o falante pode assumir diferentes posturas/attitudes frente à língua que utiliza. Diante do exposto, podemos compreender que as diferentes atitudes e comportamentos linguísticos fazem com que o falante utilize a língua a partir de parâmetros sociais, fazendo escolhas que se relacionam às variedades de prestígio e muitas vezes moldando os seus usos linguísticos de modo a conseguir demonstrar uma aparente ascensão social. Esses recortes de diferentes atitudes e variedades contribuem para a construção de uma identidade linguística que é individual, mas ao mesmo tempo social.

Desse modo, as atitudes linguísticas contribuem para a instituição de uma identidade. De acordo com Tarallo (1986), ao analisar os estudos de Labov realizados em Martha's Vineyard, as "atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado".

Assim sendo, compreendemos que existem diferentes formas de utilizar a língua, que estas formas são condicionadas por fatores que ultrapassam os aspectos linguísticos e chegam aos aspectos de ordem social. Sendo assim, a competência linguística do falante o permite utilizar diferentes variedades da língua e, mais que isso, compreender as avaliações sociais que recaem sobre cada uma destas formas. Nesse viés, a variedade linguística utilizada por um falante em determinada situação permite não só compreender os possíveis fatores sociais que a permeiam, bem como perceber fatores que apontam para a identificação deste falante com determinado grupo, representando assim sua identidade linguística e social, compreendidas aqui como intrinsecamente relacionadas.

Procedimentos metodológicos

De modo a alcançar o objetivo proposto para um trabalho científico, se faz necessário delinear uma metodologia que permita ao pesquisador coletar, analisar e discutir os dados que embasam o trabalho. Conforme Paiva (2019), "fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno". Diante do exposto, compreendemos que este estudo busca contribuir para a construção de conhecimento acerca da linguagem sertaneja utilizada por Patativa do Assaré, colaborando

assim para ampliar as descrições sobre o português brasileiro, sobretudo, as variedades que não gozam de prestígio social.

Partindo, então, desta compreensão, este estudo quanto ao objetivo caracteriza-se como descritivo. Por sua vez, no que concerne à abordagem, trata-se de uma pesquisa mista, uma vez que utiliza tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos a favor de uma melhor descrição e compreensão do fenômeno em escrutínio.

Em seu turno, quanto aos procedimentos adotados, estamos diante de uma pesquisa bibliográfica. Desse modo, a pesquisa se desenvolve a partir de duas direções: a primeira delas tem como foco situar-nos diante do conhecimento teórico que fundamenta o estudo do objeto, já a segunda nos permitirá identificar, coletar, analisar e discutir sobre os dados que embasam as discussões aqui apresentadas.

Em cumprimento à segunda etapa da pesquisa bibliográfica, selecionamos a obra *Inspiração Nordestina* (1956) de Patativa do Assaré. A escolha por esta obra se justifica por ser a primeira publicada com os poemas do autor, além do que, reúne uma série de poemas nos quais se constata a utilização da linguagem sertaneja.

Selecionada a obra, convém destacar os critérios que nortearam a seleção dos poemas. Além de pertencerem à obra indicada e fazerem uso da linguagem sertaneja, os poemas selecionados deveriam contemplar também, pelo menos, dois dos temas indicados: a abordagem da história de vida do autor, a afirmação de uma identidade, a apreciação de sua linguagem, os aspectos socioculturais de sua comunidade. A partir dos critérios supramencionados, foi possível constituir um *corpus* de cinco poemas, a saber: I. O poeta da roça; II. Assaré; III. No meu sertão; IV. Cante lá que eu canto cá; V. Cabôca de minha terra.

Com os poemas selecionados, construímos um inventário fonético-fonológico identificando todos os processos fonéticos-fonológicos e um inventário morfossintático contemplando a variável concordância, tanto nominal quanto verbal. A partir dos dados levantados, quantificamos cada processo de variação identificado de modo a melhor caracterizar a linguagem do autor. Além disso, por um viés qualitativo, verificamos também os aspectos identitários que emergem em cada poema. Os resultados deste levantamento passamos a apresentar e discutir na seção que segue.

Análise e discussão

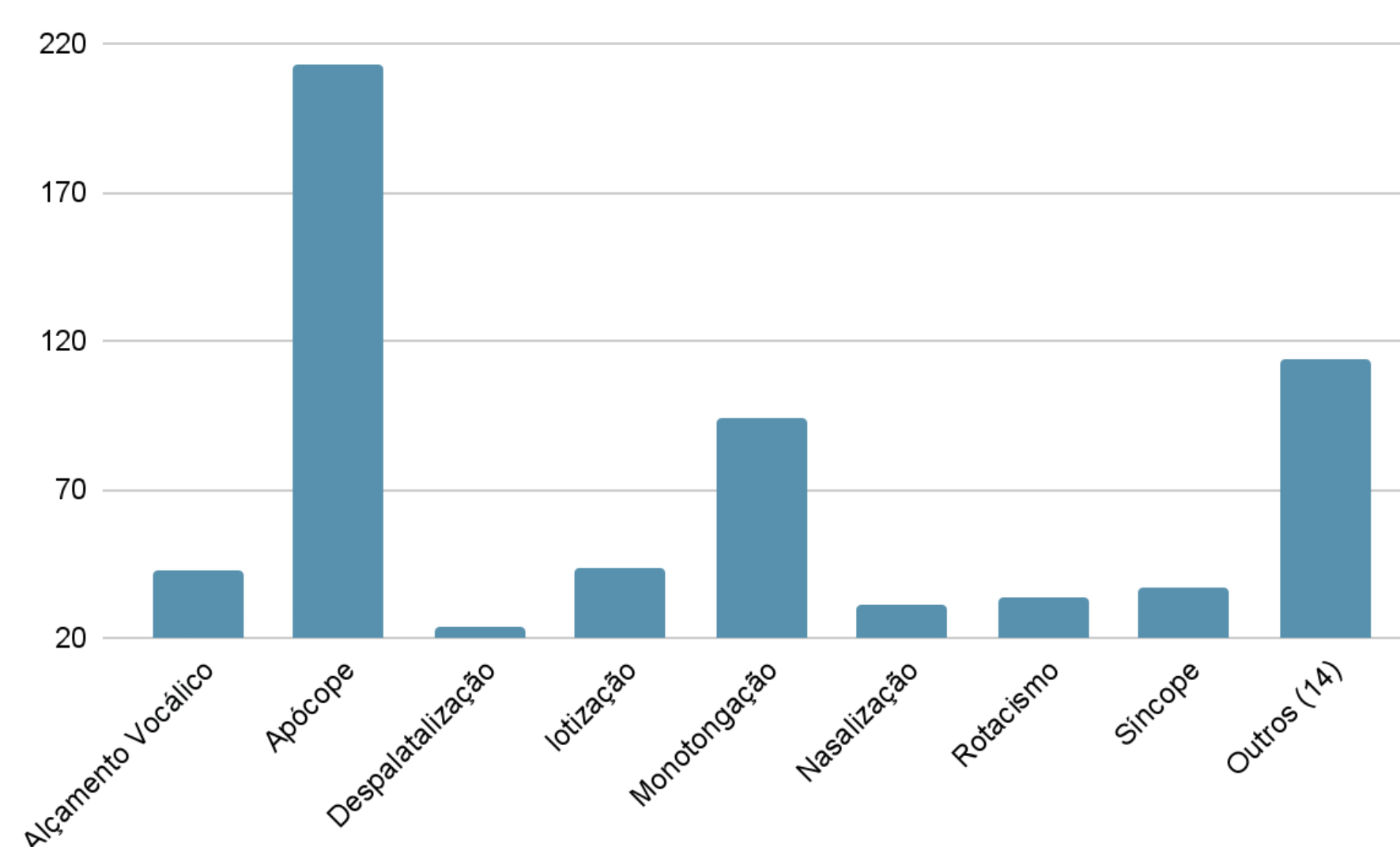
Iniciamos esta seção apresentando a quantidade de dados levantados e que nortearão a discussão que será empreendida. Quanto ao inventário fonético-fonológico, foram identificados 634 dados nos quais é possível perceber a ocorrência de variação linguística em relação à norma-

padrão da língua portuguesa. No que concerne ao inventário morfossintático, identificamos 137 dados em que aspectos da língua em variação, no que diz respeito aos parâmetros de concordância nominal e verbal, são percebidos.

No inventário fonético-fonológico, identificamos exemplos de todas as possibilidades elencadas por Aragão e Alencar (2020), desse modo, identificamos casos de acréscimo de segmentos fonéticos (19), perda de segmentos fonéticos (399), mutação de segmentos fonéticos (199) e mudança de posição de segmento fonéticos (17).

Quanto aos processos fonético-fonológicos identificados, apresentamos o gráfico 1 que permite uma melhor visualização destes:

Gráfico 1 – Processos fonético-fonológicos identificados no *corpus*



Fonte: Elaborado pelo autor

Verificamos, a partir do exposto acima, que dois processos de perda de segmentos fonéticos são mais recorrentes nos dados analisados: apócope (213) e monotongação (94).

O processo de apócope é identificado quando há a perda de segmentos fonéticos no final de uma palavra. É possível, pois, afirmar que este processo ocorre em praticamente todas as variedades do português falado no Brasil, notadamente nos casos de verbos no infinitivo. A título de ilustração, apresentamos dois dados que exemplificam a ocorrência deste fenômeno no *corpus*:

(18) “E o fio do pobre não pode *estudá*” / (557) “Dez ano sem *namorá*”

Tanto no dado 18 quanto no dado 557, percebemos a ocorrência da apócope em verbos da 1ª conjugação. Notamos ainda que estes verbos estão no infinitivo e que a apócope se caracteriza pela perda do segmento fonético [r], em comparação com as formas “estudar” e “namorar” que seriam as correspondentes na norma-padrão.

Por sua vez, o processo de monotongação foi identificado em 94 dados. Tal processo se caracteriza pela redução de um ditongo, no qual há a supressão do glide. Vejamos, pois, a ilustração deste processo nos dois exemplos que seguem:

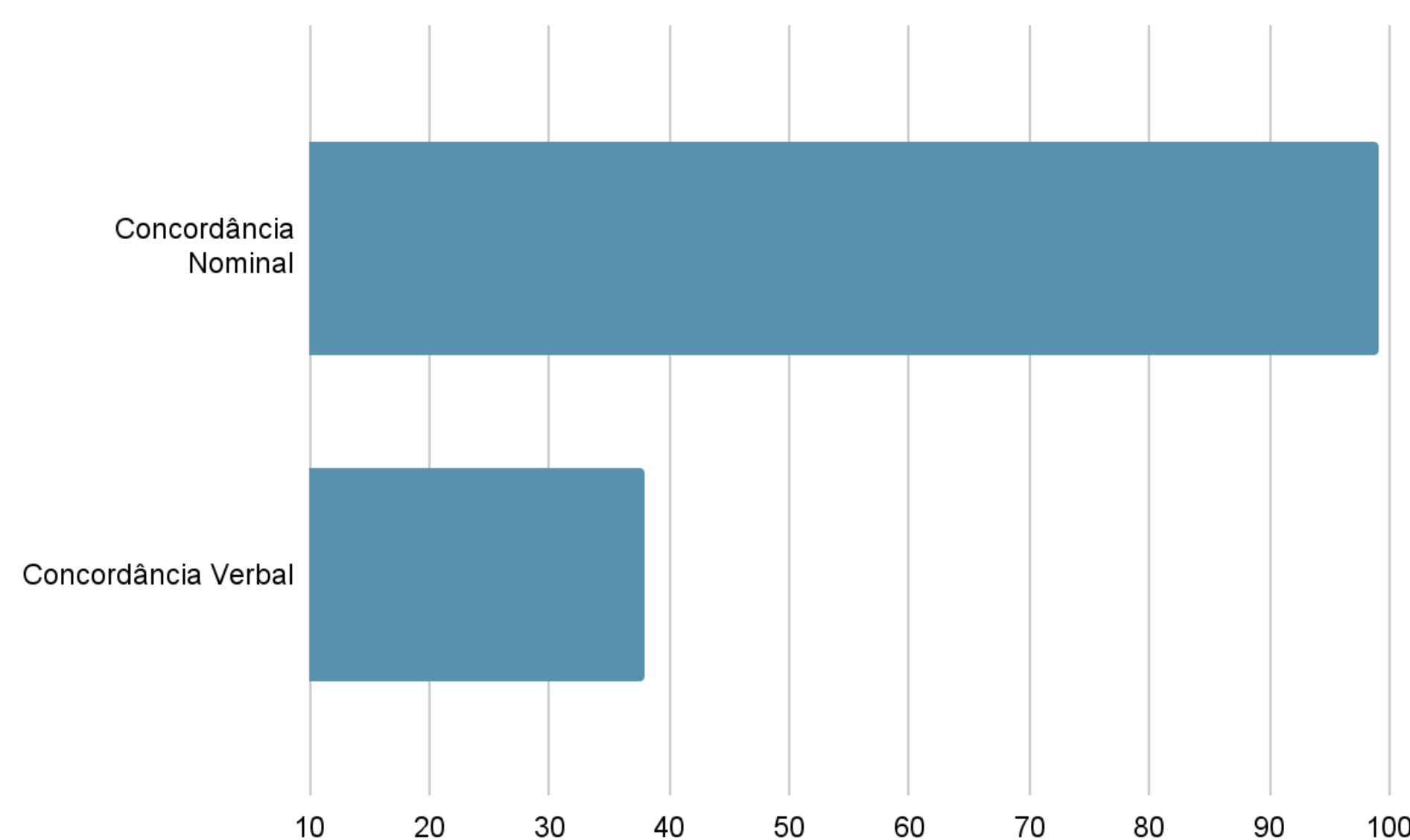
(26) “Eu canto o *vaquêro* vestido de *côro*” / (391) “É perdido este *tesôro*”

Em ambos os dados temos casos de monotongação. No dado 26, a monotongação se realiza a partir da supressão da semivogal [i] no ditongo [ei]. Enquanto, no dado 391, essa monotongação se dá pela supressão da semivogal [u] no ditongo [ou].

Além destes processos selecionados como os de maior recorrência, identificamos ainda outros processos, tais como: alçamento vocálico (43), despalatalização (24), iotização (44), nasalização (31), rotacismo (34), síncope (37) e outros 14 processos fonético-fonológicos que, somados, representam 114 ocorrências.

Quanto à análise morfossintática, verificamos a manifestação de variação linguística em relação à concordância, tanto nominal, quanto verbal. Tais dados se expõem no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Análise da variável morfossintática



Fonte: Elaborado pelo autor

Do exposto, podemos observar uma recorrência de variação em relação à concordância nominal, observada em 99 dados, em detrimento da concordância verbal, que se manifestou apenas em 38 dados. Dentre os dados, colocamos em tela dois que comprovam a ocorrência de variação em relação ao previsto pela norma-padrão da língua portuguesa:

(17) “Dei as *prêmera passada*” / (123) “As *mágua* que o peito tem”

A partir dos dados evidenciados, percebemos que a variação se manifesta pela não marcação de plural em todos os elementos do sintagma nominal. Nesse sentido, verifica-se que a marcação ocorre apenas no primeiro elemento do sintagma, que em ambos os casos é o determinante (artigo).

Tal constatação vai ao encontro de estudos como o de Naro e Scherre (1998), que verificaram a frequência da marcação de plural no primeiro elemento do sintagma. Por fim, vale salientar que, conforme a norma-padrão, esta marcação deve ocorrer em todos os elementos que compõem o sintagma. Portanto, o morfema indicador de plural (-s) deveria estar presente também na estrutura dos demais elementos dos respectivos sintagmas.

Além dos fatores de ordem interna à estrutura da língua, os fatores extralinguísticos também condicionam os usos linguísticos. Nessa perspectiva, identificamos a escolaridade como uma categoria social que influencia diretamente na linguagem sertaneja utilizada por Patativa do Assaré. A seleção desta categoria como relevante não se dá de modo aleatório e/ou intuitivo, mas está ancorada na própria análise dos poemas que compõem o *corpus*, sobretudo, em excertos como:

- “Não tenho sabença, pois nunca estudei / Apenas eu sei o meu nome assiná”;
- “E o fio do pobre não pode estudá”;
- “Não conheço nem as capa / Dos livro de estudação”;
- “Se eu nunca fui à escola/ Inducação eu não tenho”.

Sabemos, pois, que a língua é um elemento cultural que permite o reconhecimento do falante. Nesse sentido, verificamos que a linguagem utilizada por Patativa do Assaré é característica do sertanejo. Para além dos aspectos linguísticos acima destacados, verificamos também o modo como a identidade assumida por Patativa se evidencia nos poemas analisados, seja remetendo à linguagem de sua gente, conforme exposto anteriormente ou, ainda, em outros trechos no qual o autor enfatiza a sua identidade, tais como:

- “Sou fio das mata”;
- “Sou poeta das brenha”;
- “Eu sou um dos teus cabôco (Assaré)”;
- “Como cantô sertanejo / Eu fui vê se te cantava”;
- “Lá no sertão de onde eu venho”;
- “É munto mais boa a vida / Da minha gente matuta”;
- “A gente do meu sertão”;

Destes e de muitos outros trechos, percebemos que Patativa faz questão de, em sua produção, deixar clara a identidade que assume: a de sertanejo. Além da linguagem, que é uma característica marcante de seu povo, o autor recorre ainda a outros recursos linguísticos que determinam a sua identificação com o sertão. Seja na indicação direta como “cantô sertanejo” ou no uso de pronomes possessivos como “minha”, “meu”, ou ainda no uso de verbos na primeira pessoa “sou”. Fica explícita, desse modo, a intenção de Patativa em deixar claro para o interlocutor quem ele é, bem como em nome de quem escreve seus poemas.

Por todo o exposto, verificamos que os poemas analisados deixam claro a afiliação de Patativa do Assaré à identidade sertaneja, que se materializa na superfície de seus poemas tanto no plano da expressão, notadamente pela variedade da língua utilizada, quanto no plano do conteúdo, quando o autor apresenta ideias que reafirmam a identidade assumida.

Conclusão

A diversidade linguística atesta o caráter heterogêneo e dinâmico da língua. Diferente do previsto pela norma, a língua, em efetivo uso, está condicionada ao falante, às suas necessidades e aos fatores de ordem social. Como tal, a língua constitui-se também como um elemento cultural e marcador de identidades.

Estas afirmações são corroboradas pela discussão que realizamos ao longo deste estudo. Tomamos como objeto de análise a variedade sertaneja evidenciada em poemas de Patativa do Assaré. A partir do *corpus* constituído, pudemos constatar a manifestação de variações linguísticas nos níveis fonético-fonológico e morfossintático.

Quanto ao nível fonético-fonológico, verificamos que as variantes identificadas na superfície dos poemas do autor se caracterizam pelo acréscimo, perda, mutação e mudança de posição de segmentos fonéticos. Neste viés, o maior número de dados confirma a perda de segmento fonético como recorrente. Não obstante, comprovamos ainda o processo fonético-fonológico apócope como o mais frequente.

No que diz respeito ao nível morfossintático, observamos a frequência da não-marcação de plural em todos os elementos dos sintagmas nominais como uma característica marcante da linguagem em estudo, o que coaduna com estudos anteriormente realizados acerca das diferentes variedades do português brasileiro.

Contemplando os aspectos extralinguísticos e/ou sociais, conforme a proposta da Sociolinguística Variacionista, percebemos a categoria social escolaridade como possível condicionadora para os usos evidenciados nos textos de Patativa do Assaré.

Por fim, nossa análise permitiu ainda verificar a associação do autor a determinado grupo social: os sertanejos. Nesse sentido, é possível sugerir, a partir do exposto, a marcação de uma identidade que emerge tanto pelas evidências linguísticas que são constantes nos poemas analisados, bem como pela própria explicitação realizada nos poemas em relação à afiliação ao sertão e ao povo sertanejo.

Concluimos, pois, que o autor busca dar voz a um povo invisibilizado e, ao mesmo tempo, trazer à tona as desigualdades sociais que marcam a si e ao seu povo, o que os reúne em torno de uma mesma identidade, que é linguística, pela variedade de língua que utilizam, e social, pela desigualdade social que os assola.

Ressaltamos que o trabalho com as diferentes variedades da língua contribui para uma melhor compreensão do português que falamos e se constitui também como um mecanismo de valorização e reconhecimento da cultura popular. Partindo dessa percepção, compreendemos que muitos outros fenômenos ainda podem ser explorados a partir da linguagem sertaneja. Como possibilidades, elencamos a abordagem das variações linguísticas no nível discursivo, um aprofundamento nos condicionadores sociais ou, ainda, uma abordagem mais precisa acerca de um ou outro processo fonético-fonológico, de modo a ampliar a compreensão sobre seus processos internos de variação.

Referências

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Relações língua, sociedade e cultura na linguagem popular do Ceará. **Revista de Letras**, v. 1, n. 32, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1453>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; ALENCAR, Maria Silvana Militão de. Fonética e Fonologia. In: LIMA, Á. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). **Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer**. vol. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 13-55. Disponível em: https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165_531ba0de26ad49aa887c4d1208352a63.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração Nordestina**. São Paulo: Hedra, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

COSERIU, Eugenio. **Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio linguistico**, Madrid: Gredos, 1958.

HUMBOLDT, W. V. **Textos selecionados**. Organizado por W. Heidermann. Florianópolis, 2005.

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

MENÉNDEZ, Francisco Gimeno. Hacia una sociolingüística histórica. **E.L.U.A. Estudios de Linguística**, v. 1, p. 181-226, 1983, .

OMENA, Nelize Pires; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Variáveis morfossintáticas. *In*: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. *In*: RUFFINO, Giovanni (org.). *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. **Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza**. Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509- 523, 1998.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

A POESIA *SLAM* COMO RECURSO LITERÁRIO E INTERCULTURAL DE VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA⁵⁰

Maria Alcione dos Santos⁵¹

Rafaela Martins da Silva⁵²

Resumo: É comum ouvirmos muitos professores falarem sobre a importância da leitura, da formação crítica do aluno e da sua atuação ativa na sociedade, no entanto, na prática, pouco tem sido feito efetivamente em sala de aula para mudar essa realidade. Freire (1985, p. 11-12) discorre sobre a importância da valorização do “mundo” do educando e a relação que ele deve ter com o processo educacional; é importante que os conteúdos ministrados em sala de aula sejam ou estejam relacionados de alguma forma com a realidade do aluno, com o contexto social em que ele está inserido, para que aquilo que está sendo dito/ensinado pelo professor faça sentido para o educando, para o autor “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de uma professora de Literatura de uma escola estadual do estado de Alagoas, mais especificamente na cidade de Arapiraca, em uma turma do primeiro ano do ensino médio, sobre o trabalho com a poesia *slam* em sala de aula, discorrendo sobre a sua importância enquanto recurso literário intercultural e crítico, contribuindo para a formação do sujeito leitor e, sobretudo, da sua identidade enquanto ser social. É evidente que trabalhar a literatura em sala de aula exige um desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas que possibilitem uma maior aproximação dos alunos com o universo da leitura, por isso acreditamos que o trabalho com a poesia *slam* apresenta-se como uma forma eficiente de despertar o prazer pela literatura e manter o educando engajado com as questões sociais nas quais ele está inserido, assim como possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Para o desenvolvimento do trabalho, tomamos como aporte teórico as considerações de Thiollent (2011), quando se refere à sequência didática (SD), Duboc (2016), Cosson (2012) e Freire (1985), no que se refere ao letramento crítico, Silva (2000) e Hall (2006) que tratam sobre identidade. Ao fim da SD, foi notável a contribuição do gênero literário – a poesia *slam* – para as aulas de literatura

50 Artigo resultado das discussões nas aulas de Seminários temáticos em LA e Seminários em estudo do texto, ministrada pela Professora Doutora Flávia Colen Meniconi, no período letivo 2022.1, no programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas-Ufal, *campus* A.C.Simões- Maceió. A referida professora contribuiu ainda com a produção desse artigo na condição de Orientadora.

51 Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió. E-mail: alcionnysantos@outlook.com

52 Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió. E-mail: rafaelamartins123@hotmail.com

e para a formação da identidade do sujeito leitor, por fomentar, de forma crítica e reflexiva, a discussão sobre temas relevantes da sociedade, entre eles, o respeito e a aceitação das diferentes culturas e sujeitos. A SD utilizada pode também ser adaptada a outras realidades de sala de aula, com seus diferentes contextos e especificidades.

Palavras-chave: Interculturalidade. Poesia *slam*. Identidade.

Sobre as autoras

Antes de iniciarmos as discussões acerca do nosso relato de experiência com a poesia *slam* na sala de aula, acreditamos ser necessário destacarmos o nosso lugar de fala que, segundo a filósofa Djamila Ribeiro (2019), é o lugar (*locus social*) a partir do qual compreendemos o mundo e produzimos conhecimento. Para a autora, “[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania.” (RIBEIRO, 2017, p. 61), considerando, sobretudo, o ato de produzir conhecimento como um ato de poder e, por isso, não pode ser considerado neutro. Assim, este é o lugar de fala das autoras deste artigo:

Maria Alcione dos Santos, mulher, latino-americana, brasileira, cisgênero, parda, de pele clara (apesar dos muitos questionamentos e discussões que existem em volta dessa declaração), que reconhece os privilégios da branquitude em uma sociedade racista e desigual, sempre estudei em escola pública e, atualmente, sou professora efetiva da rede pública estadual de ensino em Alagoas e Mestranda na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), filha mais velha de seis filhos de um casal composto por uma mulher negra e costureira que só estudou até a quarta série do Ensino Fundamental e um homem pardo, trabalhador rural e analfabeto.

Rafaela Martins da Silva, mulher, latino-americana, brasileira, cisgênero, parda. Estudei toda a minha vida em escola pública em Pernambuco e hoje sou professora efetiva da rede estadual do estado de Alagoas. Também, com muito orgulho e gratidão, mestranda da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha do meio em uma família de cinco irmãos, primeira filha mulher de uma família protetora e muitas vezes também machista e opressora. Não julgo (não mais) meus pais por isto; em sua tentativa de proteção, fui muitas vezes coagida a agir assim simplesmente porque as coisas são assim e pronto (não há argumento diante disto). Meu pai era fazendeiro, pardo, concluiu a sexta série do ensino fundamental e minha mãe, branca, rainha do lar, concluiu a quarta série do ensino fundamental.

Feitas as apresentações, partiremos agora para o nosso relato de experiência que objetiva discorrer sobre a importância do trabalho com a poesia *slam* na escola como recurso literário decolonial e crítico, contribuindo para a formação do aluno leitor e, sobretudo, da sua identidade enquanto ser social.

Considerações iniciais

Freire (1985) discorre sobre a importância da valorização do “mundo” do educando e a relação que ele deve ter com o processo educacional. É nessa perspectiva que consideramos ser importante a ministração de conteúdos em sala de aula que sejam ou estejam relacionados de alguma forma com a realidade do aluno, com o contexto social em que ele está inserido, para que aquilo que está sendo dito/ensinado pelo professor faça sentido para o educando, já que, como salienta Freire (1985, p. 11-12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Cabe, então, à escola fazer essa correlação para que o educando perceba a ligação entre o que está sendo ensinado e a realidade que ele está buscando transformar.

É importante ressaltar que esse “mundo” do qual falamos anteriormente é entendido nesta pesquisa como a cultura na qual o educando está inserido para além da escola, nos termos do antropólogo Clifford Geertz (2019): cultura é uma teia de significados tecida pelo homem, podendo de alguma forma orientar a sua existência. “A cultura é pública porque o significado o é” (p. 9). Em outras palavras, podemos dizer que qualquer pessoa dentro de uma mesma cultura (no caso professor e aluno) podem entender o que as suas diferentes práticas sociais significam.

Segundo Hall (2016, p. 17), “cultura diz respeito a ‘significados compartilhados’” e esses significados são compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Nessa perspectiva,

A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos. (idem, p. 19).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que o indivíduo, por si só, é um ser interpretativo e, conseqüentemente, constituinte de sentido, uma vez que cada ação social (entendida aqui como a ação na sala de aula) significa algo tanto para quem a pratica quanto para quem a observa em razão das culturas em que cada indivíduo (professor-aluno) encontra-se inserido. Assim, toda ação social é, portanto, cultural e repleta de significado. Ainda segundo Hall (2016, p. 23):

Membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos ‘códigos culturais’. Deste modo, pensar e

sentir são em si mesmos ‘sistemas de representação’, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções ‘dão sentido a’ ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, ‘lá fora’ no mundo.

Podemos inferir então que é a partir do modo como vemos as coisas que construímos em nós a nossa percepção, representação ou o que chamamos de conhecimento, considerando que estamos em constante processo de aprendizagem. Por isso, a importância do contato com diferentes tipos de textos/culturas, para que possamos ampliar o nosso modo de ver e perceber a realidade, além de construirmos nossa identidade à medida que desconstruímos relações de poder historicamente estabelecidas e homogeneizadas.

O trabalho com a poesia *slam* possibilita e evidencia o protagonismo do aluno, conforme expresso na BNCC, uma vez que, por meio do *slam* o aluno se mostra como autor da sua narrativa, posicionando-se socialmente e refletindo sobre o seu lugar no mundo, considerando todas as desigualdades que o rodeiam (social, política, econômica, de gênero, entre outras), para só então (re)construir sua própria história, conforme ratifica Baptista (2019, p. 123): “por meio da linguagem são tanto (re)afirmadas como negociadas as múltiplas identidades”.

É nítido que a modernidade contemporânea é definida sobre as bases da colonialidade à medida que nos apresenta uma identidade única e padronizada, a “identidade geocultural” definida por Quijano (2000, p. 221) em que as identidades e conhecimentos legitimados são dos brancos, deixando todos os outros não-brancos como inferiores ou subalternos. Por isso, a importância de nós, enquanto professores, proporcionarmos aos nossos alunos um ensino crítico e decolonial, nos desprendendo da lógica do mundo capitalista de um único mundo possível e abriremos espaços na sala de aula para a diversidade, as múltiplas identidades e nas palavras de Walsh (2013, p. 28), “os saberes outros”. Assim, a nossa escolha do trabalho é com a poesia *slam*, por ser um gênero marginalizado e pouco conhecido e trabalhado por professores em sala de aula, no entanto, trata-se de um gênero que abre espaço para a diversidade, liberdade de expressão, formação, identificação e aceitação de diferentes identidades.

Letramento literário crítico na sala de aula

Entendemos a necessidade de despertar em nossos alunos a prática da leitura, mas não a leitura silábica, e sim a leitura dinâmica, com propriedade do que se está lendo, com perspectivas de análises interrogativas, exclamativas e reflexivas. De acordo com Kleiman (2008, p. 487):

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas.

Ainda de acordo com Kleiman (2008), “O processo de letramento na formação do professor de língua inclui a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola”. Assim, sob a necessidade de refazer as leituras em um mundo digital e interativo, precisamos, além de apresentar diversas propostas diferentes, também abrir o leque para que o jovem possa conhecer e apreciar não apenas as formas de produção tradicionais, mas a visão contemporânea de visualização e releitura do mundo de hoje.

Sendo assim, podemos enfatizar sobre o quanto as variadas práticas sociais são importantes para a conscientização e valorização do letramento literário crítico. Além disto, reforçamos, embasadas em Duboc (2016), sobre como é significativo para o desenvolvimento deste tipo de trabalho o planejamento processual das atividades para que o caminhar faça sentido e para que o ensino seja menos verticalizado e mais participativo e colaborativo, delineando uma sequência didática com os possíveis procedimentos que precisam ser cumpridos e respeitados no desenrolar do projeto.

Por conseguinte, como afirma Ribeiro e Miranda (2020, p. 68) sobre a importância da sequência didática:

A escolarização da literatura não pode ser tratada como uma simples leitura. Ao contrário, e sem deixar o prazer de lado, o seu trabalho exige um compromisso com o saber, que não pode ser assistemático; há a necessidade de um método “para se trabalhar a leitura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos” (COSSON, 2014, p. 13). Nessa direção, o docente pesquisador delinea e sugere a sequência didática como um dos possíveis procedimentos para efetivar o letramento literário na sala de aula.

Uma salutar forma de despertar este desejo prático e dinâmico de leitura é apresentar a ele os mais variados gêneros textuais, para que assim ele possa ter a oportunidade de se identificar com algum ou alguns. Limitar o acesso da linguagem, enquanto professores de língua portuguesa, pode ser considerado uma falta de comprometimento com o juramento de comprometimento feito na esperada graduação de letras.

Partindo desse princípio, consideramos o trabalho com o gênero textual *slam* um recurso literário muito pertinente para ser trabalhado em sala de aula; por ter um caráter político e social, ele permite discussões diversas e profundas, dependendo da maturidade da turma, podendo ser trabalhado, dentre outros aspectos, o silenciamento que muitos alunos vivem diariamente. Para Silva (2018, p. 11),

[...] o *slam* é, empiricamente, esse lugar de equivalência democrática, no qual diversas lutas se encontram em um corpo engajado. A forma poética e performática é a identidade dessas lutas transformadas, o meio pelo qual as vozes de uma multidão de artistas periféricos e marginalizados deixam de ser invisibilizadas.

Slam: literatura marginal

No inglês a palavra *slam* corresponde a uma onomatopeia para representar um som de uma batida, é como se no português correspondesse à expressão “pá” também de uma batida. A poesia *slam* é considerada um movimento de afirmação e resistência.

No Brasil, o *slam* chegou em 2008, trazido por Roberta Estrela D’Alva, apresentando todas as quintas-feiras, exceto no mês de janeiro, disputas denominadas de ZAP! *Slam* (Zona Autônoma da Palavra). Aos poucos este tipo característico de poesia foi chamando a atenção e ganhando destaque em mais áreas do país e ganhando força. Logo, ocorriam apresentações de destaque nacional, que normalmente ocorrem em 10 disputas mensais no decorrer do ano, de fevereiro a novembro; e em dezembro é realizada a grande batalha final, onde apenas os vencedores de cada mês disputam e o vencedor representa o Brasil no torneio anual que acontece em Paris.

Segundo D’Alva (2011, p. 109), uma das maiores estudiosas da poesia *slam* no país:

Poderíamos definir o *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo.

Ainda segundo D’Alva (2011), a poesia *slam* precisa seguir algumas regras básicas: os poemas necessitam ser de autoria da pessoa que irá apresentá-lo; não é aceito o uso de figurinos ou ainda acompanhamentos musicais nas apresentações e cada apresentação só pode ter três minutos que são cronometrados por um *conter* (nome dado à pessoa que desenvolve esta tarefa), este também tem a incumbência de registrar as notas estabelecidas pelos jurados. Estas notas são reveladas apenas no final da competição.

Assim, podemos considerar a poesia *slam* um gênero lírico de grande dinamismo e aceitação por parte dos jovens. Pode ser abordado com diversos temas diferentes e chama o público para assistir este tipo de espetáculo, por isto podendo ser trabalhada em sala de aula sob a perspectiva dos mais diversos assuntos.

Por um ensino decolonial: reflexão

Brasil – o país colônia, nossa história enquanto nação é marcada por esta fase, o que acarreta que esta marca de país dependente deveria ter ficado no passado, mas no decorrer do tempo, nossa cultura vai sendo enraizada tendo como preceitos diversos conceitos tidos como verdadeiros por muitos no passado. Afinal, ser colonial não era apenas uma questão de subserviência econômica, mas ser colocado como inferior enquanto cultura, enquanto nação pensante e criadora de arte, precisar muitas vezes do aval dos filósofos estrangeiros para algo ser categorizado como bom e que vale a pena ser lido ou apreciado.

Mignolo (2009) afirma que “Como sabemos: o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura; os nativos americanos têm sabedoria, os anglo-americanos têm ciência”. Ele defende, nesse fragmento, a necessidade de ruptura da cultura estrangeira e a imprescindibilidade de valorizarmos nossas produções, assim como nossos conhecimentos decoloniais⁵³, o que se faz necessário para crescermos enquanto nação democrática, ética e não colonial.

Precisamos valorizar nossas tão ricas formas de conhecimentos criadas no próprio país, por brasileiros, por pessoas de nosso meio, por nossos alunos. Como já dizia a música de Titãs “a gente não quer só comida”, não queremos apenas criar por criar, queremos também ser lidos, mostrar nossa arte, temos o que falar. Esta abordagem apresentada sobre poesia *slam* pretende valorizar as criações dos nossos alunos, estudando e apresentando os textos criados por eles, suas produções. Para isso, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011), para quem os participantes da ação envolvem-se de modo cooperativo e, sobretudo, participativo, como no exemplo da sequência didática utilizada.

Caracterização da escola

A escola onde a sequência didática foi desenvolvida é uma Instituição da rede estadual de ensino em Arapiraca/AL, Escola Manoel André, localizada na Avenida Jose Lucio da Silva, Bairro Jardim Esperança, CEP: 57307-430. A escola possui 11 salas de aula, um laboratório de informática e um de ciências, uma cozinha com despensa e um almoxarifado, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores com banheiro feminino e masculino e uma sala dos coordenadores, uma biblioteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois banheiros para os alunos (feminino e masculino e um banheiro adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida), um pátio coberto e uma área verde. A escolha por realizar a atividade nesta escola foi por o local onde uma das autoras deste artigo leciona atualmente

⁵³ Aqui entendemos decolonial como busca pela pluralidade de vozes e caminhos e respeito à diferença, não priorizando o sistema capitalista, mas as relações humanas.

como professora de língua portuguesa em turmas do primeiro ano do ensino médio. A escola oferta o ensino fundamental 2 no período vespertino e o ensino médio no período matutino, com uma média entre 45 e 50 alunos por turma e com aulas na modalidade presencial.

Sequência didática

1. **Identificação da aula:** A poesia *slam* como recurso de valorização e construção de identidades

Disciplina: Literatura

Tema/Assunto: Poesia Contemporânea

Série: 1º ano do Ensino Médio

Tempo de aula estimado: 4 aulas (50 minutos cada)

2. Apresentação do tema/assunto da aula

Nesta aula, discutiremos sobre a diversidade da literatura com foco na poesia *slam*, sua história e cultura.

3. Objetivo da Aula

- Conhecer o gênero literário *slam*;
- Discutir sobre o preconceito linguístico e social;
- Refletir sobre as múltiplas identidades e a importância da representatividade.

4. Desenvolvimento ou Metodologias/Estratégias

Aula expositiva com apresentação de vídeos na plataforma YouTube sobre a poesia *slam* (vídeos de outros alunos participando de apresentações de batalhas de *slam*/poesia falada), mostrando que a poesia não é somente escrita e considerando a valorização da oralidade.

5. Material/Recursos didáticos

- Computador
- TV
- Material impresso (com alguns poemas da poesia *slam*)

Desenvolvimento e condução da aula

1ª aula: Inicie a aula levantando o seguinte questionamento à turma:

- Vocês conhecem ou já ouviram falar na poesia *slam*?

Após ouvir a turma, apresentei *slides* com um pequeno resumo da história da poesia *slam*, em seguida mostrei vídeos com performances de outros alunos apresentando a poesia, o “*slam* interescolar”⁵⁴ Preferi apresentar vídeos aos estudantes de outros estudantes como eles (em vez de vídeos de youtubers famosos) para causar uma maior identificação, para que eles pudessem se ver naquela situação, declamando os poemas como aqueles alunos. Depois, deixei que eles falassem sobre o que tinham achado, a fim de compreender suas percepções relacionadas ao gênero.

2ª aula: Nesta aula, focamos na leitura dos poemas impressos, que eu tinha entregue na aula anterior, com foco nos versos, estrofes, rimas e o caráter político dos poemas: o conteúdo abordado. Pedi para alguns alunos lerem em voz alta para a turma, em seguida mostrei os vídeos dos autores dos poemas declamando no YouTube. Depois deixei que falassem sobre a diferença da leitura feita pela turma e a leitura dos autores dos poemas, as diferentes entonações e expressividades.

3ª aula: Nesta aula, propus a elaboração de poemas pelos próprios alunos, deixando livre a temática que seria abordada (como política, racismo, feminismo etc.). Como nem todos os alunos gostam de apresentações orais, permiti que formassem grupos de até cinco pessoas (foram quatro turmas de primeiros anos e cada turma tem, no mínimo, 50 alunos) e cada grupo poderia eleger um representante para ir até a frente da sala apresentar ou, se achassem necessário, o grupo todo poderia apresentar. Marcamos então a data da apresentação para a próxima aula de literatura que seria na semana seguinte.

4ª aula: Cabe ressaltar que, durante o espaço de tempo entre a última aula e o dia da apresentação, os alunos que tiveram dúvidas ou inseguranças sobre a escrita da poesia me contataram via WhatsApp e eu os orientei sobre esse processo de escrita. Na hora da apresentação, não conseguimos fazer círculos, em nenhuma das turmas, devido à grande quantidade de alunos por turma, e eu preferi não levá-los para o pátio, por ser a primeira apresentação desse tipo por parte dos alunos e minha primeira experiência com esse gênero literário em sala de aula também (gênero esse que tomei conhecimento em uma das aulas do Mestrado lecionada pela professora Dra. Flávia Colen Meniconi, em uma apresentação de seminário realizada por outros dois colegas de turma⁵⁵).

Os alunos se apresentaram na frente da turma em forma de seminário (por ser a performance parte essencial do gênero trabalhado) e optei também em não fazer em forma de batalhas, como esse gênero costuma ser trabalhado, justamente porque queria ver como os alunos iriam se sair nas apresentações orais, como suas poesias seriam performatizadas e também queria

54 VII Slam interescolar-SP-Fundamental II. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N4_wgeXxq0M&t=6603s

55 A disciplina foi ministrada em formato de seminários temáticos e essa, especificamente, tratava sobre decolonialidade e dois colegas de turma abordaram o gênero textual *slam*.

deixá-los bem à vontade, proporcionando um momento de prazer e apreciação do gênero, logo, esta atividade não foi avaliativa; trabalhei mais como uma forma de apreciação do gênero literário e debates sobre diferentes reflexões de questões referentes à realidade na qual eles se encontram inseridos. A seguir, apresentaremos três textos produzidos pelos alunos.

Poema 1: Tema abordado: **Política**

É lamentável o Brasil ter um Governador racista
Falo e falo mesmo
Campanha baseada em mentira
Fake News e Kit Gay e tem gente que acredita

Poema 2: Tema abordado: **Vida pessoal**

Muitos me perguntam como eu tenho passado
Por que eu passo tanto tempo acordado
O que eu tenho feito nos últimos anos
Quantos sonhos eu deixei de lado
Amigos perguntam por que eu sumo tanto
Muitos perguntam por que eu fumo tanto
Minha mãe se pergunta no que eu estou pensando
Mas não pensa no que eu tenho passado
Mas tenho tentado, eu estou tentando
Tentando ser menos paranoico e mais simpático
Ninguém tem culpa de eu ser problemático
Ninguém me escuta quando eu estou cantando
Às vezes estou bem, não muito bem
Mas isso é normal, não lhe convém

Poema 3: Tema abordado: **Feminismo**

Enquanto esse mundo todo parece adormecido
Ou pra quem é mulher e não sabe nada de cor
Somos julgadas desde cedo em qualquer lugar aonde vamos
Algumas mortas por dentro, outras a sete palmos do chão
Mas a luta não foi em vão
Falam da minha roupa, cabelo e cor
Eu não pedi para ser assediada, meu senhor
Meu corpo, minhas regras, sobre isso ninguém pode opinar

Defendem um estuprador, mas, quanto a mulher, vão perguntar “que roupa ela estava a usar?”

Engoli até o ódio, não tenho forças para ficar brava, qual o motivo de tanta raiva?

Sobreviveríamos unidas, nas letras, nos bares, para onde os sonhos nos levarem

É hora do matriarcado, girl power generalizado!

Nas quebradas, no rolê, de salto alto ou a pé, daremos o nosso recado

A culpa não é da vítima, *tá ligado?* Você é um perigo constante, machista e galante.

Análise

Baseada no modelo tridimensional de Norman Fairclough (2001), que entende o discurso como prática social, a análise dos poemas escritos pelos alunos nos mostra que esse gênero textual pode contribuir para formação do pensamento crítico dos educandos e diminuir consideravelmente as possibilidades de manipulação por meio do discurso. Segundo Van Dijk (2008, p. 234), “a manipulação implica o exercício de uma forma de influência deslegitimada por meio do discurso: os manipuladores fazem os outros acreditarem ou fazerem coisas que são do interesse do manipulador, e contra os interesses dos manipulados”.

Como podemos observar, os alunos abordaram temas variados como Política, Desigualdade Social, Vida Social, Feminismo e Racismo, expondo, através do discurso, suas inquietações, percepções de mundo e subjetividades e revelando o desejo de transformar as práticas sociais que os rodeiam. Após as apresentações, realizamos um debate sobre os temas apontados por cada equipe ou aluno individualmente, desenvolvendo um pensamento crítico acerca de questões que fazem parte do nosso cotidiano, como o nosso lugar de fala e as intersecções de marcadores sociais que contribuem para a construção da nossa identidade, mas que a escola, muitas vezes, não abre espaço para que os alunos possam falar sobre essas questões abertamente, de forma mais engajada e comprometida socialmente falando.

No poema 1 o que gerou mais discussão na aula foram as expressões: Governador Racista, Fake News e Kit Gay, por se tratar de expressões que são corriqueiramente ditas e ouvidas, principalmente por estarmos em ano de eleição. Alguns desses alunos que apresentaram já têm 16 anos ou mais e, portanto, já podem votar, o que fomenta frequentes discussões sobre política na sala de aula, por isso eles viram na poesia marginal uma forma de expressar suas opiniões sobre a política no contexto atual, falando abertamente sobre a realidade vivenciada.

No poema 2 o aluno falou sobre ele mesmo, foi um momento em que a turma se comoveu e o aluno também se emocionou ao terminar a leitura do poema. Falar sobre nossa vida pessoal exige muita coragem e sensibilidade. O aluno construiu uma narrativa onde ele era a referência, mostrando que escrever é também um ato de autoconhecimento e reflexão e o

momento em que ele encontrou essa abertura para falar de si na sala de aula foi por meio da poesia marginal. “Mas tenho tentado, eu estou tentando”: essa frase evidencia o esforço que esse aluno especificamente faz para se manter na escola, para estudar apesar da adversidade, do seu contexto social e da falta de perspectiva. Essa escola tem um público muito periférico, alunos que não têm referência familiar e que muitas vezes se sentem sozinhos. Assim, a poesia *slam* possibilita uma liberdade de expressão que dá ao aluno a “licença poética” para falar o que estava preso na garganta por algum motivo.

No poema 3 a aluna trouxe um discurso feminista, o que gerou bastante burburinho na turma na hora da apresentação, porque essa aluna é conhecida como “a militante” da turma (claramente uma forma naturalizada do discurso machista, mesmo que inconscientemente). Na expressão “ou pra quem é mulher e não sabe nada de cor”, a aluna fala sobre a mulher branca que ocupa espaços de poder e desconhece a diversidade na qual se encontra inserida e, ainda, da mulher negra que não se reconhece enquanto minoria oprimida, abordando conseqüentemente o que a autora Djamila Ribeiro (2019) enfatiza sobre lugar de fala: não é porque a pessoa pertence ao grupo dos oprimidos que ela vai saber falar sobre a opressão. No entanto, procurei discutir com a turma sem me aprofundar muito no assunto, considerando, sobretudo, a maturidade da sala para abordarmos assuntos mais complexos.

Considerações finais

Percebemos, após a análise crítica discursiva realizada, que a leitura é crucial para nosso desenvolvimento e atuação na sociedade, pois por meio da leitura nós podemos conhecer e entender outras culturas e podemos ainda transformar a nossa identidade e atuação no convívio social, uma vez que ler e ser leitor são práticas sociais que transformam as relações humanas (COSSON, 2012). E é justamente esse o objetivo de uma leitura ativa: transformar o leitor e fazê-lo transformar a sua realidade a partir daquela leitura.

Assim, sob a perspectiva do modelo tridimensional, que considera o texto, a prática discursiva e a prática social como tópicos interligados, evidenciamos como o discurso nos poemas analisados é carregado de intenção, considerando a língua como interação e, portanto, indissociável do seu contexto de uso.

Em relação à poesia *slam*, destacamos que é um gênero relativamente novo e, aos poucos, está conquistando seu espaço como literatura marginal na escola, uma literatura de resistência e representatividade, no entanto, esperamos “que um dia ela não mais precise resistir, mas existir em todos os espaços e que não seja apenas a poesia que está à margem [...] tendo inclusive respaldo legal para ser trabalhada nos ambientes escolares.” (OLIVEIRA, 2020, p. 30) Esse gênero literário é uma forma de manutenção, preservação e socialização de diferentes

culturas, refletindo diretamente na formação e aceitação das identidades, com um olhar crítico, reflexivo e interseccional sobre as diferenças que as constituem e moldam suas vivências.

Os marcadores de diferença que mais apareceram nos textos dos alunos foram: gênero, classe social, raça e sexualidade, evidenciando as diferenças que interpelam e constituem as identidades. Esses aspectos são constantemente mobilizados para estabelecer relações de privilégio e opressão. Logo,

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim, de modo indissociável. (RIBEIRO, 2016, p. 101).

Nesse sentido, enfatizamos que não podemos desconsiderar a leitura de livros canônicos na sala de aula, no entanto, antes de partir para a leitura de clássicos, é interessante que o professor desperte o desejo e a curiosidade dos alunos por meio de livros e temas que sejam considerados por eles interessantes, que faça parte do seu cotidiano e que faça sentido de alguma forma. É nessa perspectiva que enfatizamos o papel fundamental do professor enquanto formador de novos leitores e contribuinte ativo para a (re) construção das múltiplas identidades, é a isso que chamamos de pensar pedagogicamente decolonial, sendo a colonialidade entendida como processos permanentes de violência do outro não-europeu na face oculta da modernidade (QUIJANO, 2009).

Nesta perspectiva, como relevância científica e social, este artigo contribui com as crescentes reflexões acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura e o fazer decolonial na escola, considerando, sobretudo, a implementação da prática da poesia *slam* e possibilitando a disseminação do conhecimento, fazendo com que muitos professores possam se inspirar e usar esse recurso em suas aulas, incentivando o protagonismo do aluno, visando a formação de novos leitores atuantes e críticos na sociedade. Que esse relato de experiência possa contribuir significativamente e que ele possa ser aplicado e aprimorado de acordo com as especificidades de cada realidade escolar.

Referências

BAPTISTA, L. M. T. R. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. **Synergies Brésil**, Pelotas, n. 9, p. 119-126, 2011.

DIJK, Teun. A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Mercado Aberto, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica, pensamento independente e decolonial**. Tradução Isabella B. Veiga. Universidade Federal do Paraná, 2021.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. **O slam como recurso educacional na construção da identidade de alunos do ensino fundamental II das escolas públicas municipais de Curitiba**. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Palheira-Assafarge: Gráfica de Coimbra, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Palheira-Assafarge: Gráfica de Coimbra, 2009.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RIBEIRO, João Ricardo Vieira Santos; MIRANDA, Kátia Rodrigues Mello. Se a aula é de poesia, que tal uma experiência literária com o Poetry Slam? **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 31, n. 61, p. 53-75, 2º sem. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TITÃS. **Música Comida**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/titas/comida.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito-Ecuador, 2013.

A PRESENÇA DE LITERATURA CARIBENHA FRANCÓFONA NO BRASIL

Sarah Fernandes⁵⁶

Resumo: De acordo com Pascale Casanova, em sua obra *A república mundial das letras* (1999), o lugar de circulação das obras literárias pode ser comparado a um mercado mundial, no qual algumas nações têm mais capital que outras, ou seja, algumas nações têm mais poder literário do que outras. Esse poder influencia, entre outros, quais literaturas são mais consumidas, traduzidas, quais são mais valorizadas e quem tem mais poder de legitimação literária. Dentre os vários elementos que podem ser analisados para que seja possível conhecer o poder do capital literário de uma nação, os mais relevantes são a economia, a antiguidade e a língua. Casanova considera que Paris é a capital cultural literária mundial, o que significa que a França é o país com mais poder no mercado literário. No caso da literatura francófona, compreendida aqui como literatura em língua francesa produzida fora da França, há uma necessidade de repensar o poder da língua no mercado literário quando essa não está originada em Paris. Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a pensar as literaturas caribenhas francófonas, em como elas se relacionam com o poder literário francófono e o que isso significa para suas traduções para o português brasileiro, pois nesse caso existem forças ambíguas em jogo: enquanto a literatura caribenha é produzida a partir de um espaço literário de menor prestígio, com pouca força econômica, ela é escrita em uma das línguas que têm mais capital cultural. Para entender essa relação com o mercado brasileiro, pretende-se apresentar um panorama das traduções dessas literaturas para o português brasileiro, de modo a compreender que tipo de literatura francófona caribenha foi e está sendo traduzida, como se deu sua penetração no mercado nacional, como a ascensão e a difusão dessa literatura durante e após os movimentos anticolonialistas no contexto francófono foram recebidas no mercado brasileiro e em que estado ela encontra-se atualmente.

Palavras-chave: Caribe. Literatura. Francofonia. Tradução.

Minha atual pesquisa, apesar de não parecer à primeira vista, é intimamente ligada com meu percurso acadêmico. Formada em Letras-Francês, na época pouco estranhei a falta de menção à literatura de língua francesa produzida fora da França no currículo. Não questionei a disciplina de Cultura francesa; nada mais natural, pensei, do que conhecermos a cultura e a geografia do país cuja língua estudamos. Ao final da graduação, porém, entrei no mestrado e pesquisei as obras brasileiras traduzidas nos Estados Unidos no início do século XXI. Talvez

56 E-mail: sf.sarahfernandes@gmail.com

por fazer uma pesquisa de menor prestígio intelectual dentro da academia, pois era focada no mercado editorial e no que estávamos exportando de verdade, em grandes números, de nossa literatura, a bolha acadêmica em que me encontrava logo estourou. O resultado de minha pesquisa foi nada surpreendente e ao mesmo tempo extremamente surpreendente: Jorge Amado e Paulo Coelho eram os nomes mais traduzidos. O primeiro traduzido e publicado através de obras com capas espalhafatosas e coloridas, com inúmeras referências ao que poderíamos chamar da visão do Brasil pelo estrangeiro como destino exótico, lugar de praias e sol, para mostrar que a visão clichê do que interessa no exterior ainda é verdadeira (daí a parte um pouco surpreendente: esperava alguma surpresa maior que quebrasse o estereótipo). Já Paulo Coelho não ficava necessariamente inserido na categoria de literatura pois aparecia como algo próximo de autoajuda e espiritualismo, e provavelmente por isso sua obra não mostra traços de algo particularmente brasileiro em seus paratextos.

Depois, durante meu doutorado, explorei, entre outras coisas, uma troca literária entre Itália e Brasil no final da década de 20, e daí a descoberta pareceu uma extensão de minha pesquisa prévia: grande fluxo de obras escritas por homens, com uma presença deveras tímida da literatura brasileira traduzida para o italiano, quase não citada em periódicos da época, e um número significativo de autores traduzidos do italiano para o português (em grande parte apoiados financeiramente pelo regime fascista) com poucos nomes de mulheres entre eles. Durante o percurso dessas pesquisas, descobri que algumas autoras da Itália e da França que escreveram durante o século passado e tiveram obras relativamente bem sucedidas na época de seu lançamento foram rapidamente esquecidas. Algumas, como Maria Messina e Hélène Bessette, foram “redescobertas” em suas respectivas pátrias, e há alguns anos começam a ser estudadas, mas curiosamente, com pouco fôlego no Brasil: a primeira ganhou sua primeira tradução apenas esse ano, enquanto de Bessette nenhuma obra foi traduzida para o português. O que meu percurso de pesquisadora mostra é que dezenas de anos separam os objetos de minhas pesquisas e ambas expõem a marginalização do que é produzido fora do eixo Europa – Estados Unidos e que autoras consagradas ainda lutam para ganhar espaço no mercado literário. A partir desse momento, comecei a dar mais atenção à produção literária de mulheres escritas em francês e sua circulação.

Nesse sentido, gostaria de colocar algumas considerações sobre essa particularidade: escrever em francês. Pascale Casanova, na obra *A república mundial das letras* (2002), discorre sobre o lugar de circulação das obras literárias: ela o compara a um mercado mundial, no qual algumas nações têm mais capital do que outras, ou seja, algumas nações têm mais poder literário do que outras (p. 28). Esse poder influencia, entre outros, quais literaturas são mais consumidas, traduzidas, quais são mais valorizadas e quem tem mais poder de legitimação literária. Dentre os vários elementos que podem ser analisados para que seja possível conhecer

o poder do capital literário de uma nação, os mais relevantes são a economia, a antiguidade e a língua. Existe uma complexa relação entre esses elementos, que comparo a um jogo de xadrez, onde muitas peças têm importância e fazem movimentos diferentes para que seja possível proteger o rei, ou, nesse contexto, o capital cultural. Isso significa que ter grande poder econômico não vai ter como consequência imediata o ganho de poder cultural por uma nação, assim como a antiguidade não assegura um prestígio mundial perene. Uma convergência de fatores difíceis de determinar é que cria as condições ideais para que uma cultura consiga se estabelecer como dominante e garantir sua grande circulação no ocidente. Ainda assim, essa visão, inspirada por Bourdieu, de quem Casanova foi aluna, nos permite colocar a literatura dentro de um sistema dinâmico, influenciada por inúmeros fatores que podem lhe conferir ou retirar prestígio na República Mundial das Letras.

Casanova (2002) considera que Paris é a capital cultural literária mundial, o que significa que a França é o país com mais poder no mercado literário. No caso da literatura francófona, termo bastante discutido e discutível, mas que aqui, por razões práticas, será compreendido como literatura em língua francesa produzida fora da França, quando observamos os indicadores de poder cultural, evidencia-se que o poder da língua no mercado literário não é um absoluto: se o francês é uma língua de prestígio mundial, esse prestígio parece cair bastante se o francês em que uma obra foi escrita não for originário da Europa. Quando pensamos na literatura caribenha francófona, o que vemos é que esses elementos de poder são bastante subjetivos: se dentro dos países em que a língua francesa é falada normalmente ela é considerada a mais prestigiosa, no mercado mundial o que parece ser mais importante é a origem nacional dessa literatura. O francês tem capital cultural dentro da República Mundial, a literatura caribenha não. Ao mesmo tempo, as línguas crioulas têm muito menos prestígio se comparadas ao francês e, para quem escreve, utilizar o idioma francês aumenta as chances de reconhecimento da obra pelo mercado internacional. Ou seja, existe uma hierarquia não somente entre línguas, mas entre nações que coexistem e tornam a análise do mercado mundial bastante complexa.

Precisamente sobre o poder da língua, Casanova, na obra *A língua mundial – tradução e dominação* (2021, p. 19) afirma que “as línguas são socialmente hierarquizadas de acordo com a sua proximidade com o poder e com a legitimidade ou (o que equivale à mesma coisa) de acordo com os benefícios simbólicos que proporcionam”. O que pode ser questionado aqui é essa visão de o que é uma língua: Casanova parece analisá-la como única e homogênea, e assim trata o inglês e o francês. São línguas de poder, e assim é. Porém, ela mesma afirma que, dentro da república das letras, “o bilinguismo (ou o plurilinguismo) *coletivo* é um sinal de dominação: em outras palavras, as populações que usam mais de uma língua são dominadas” (CASANOVA, 2021, p. 22), mas não discorre em particular sobre a coexistência das duas ou

mais línguas dentro de uma nação. Com isso, ao analisar a circulação literária a partir dessas línguas, percebe-se a complexidade do problema. O inglês sul-africano não tem o prestígio do inglês norte-americano, assim como o francês caribenho não tem o prestígio do francês da França – porque são consideradas nações culturalmente dominadas, se levarmos em consideração o mercado cultural mundial. Isso não significa dizer que países onde uma língua de prestígio internacional é falada não possam se beneficiar, de uma certa maneira, para a divulgação de suas obras. Porém, é necessário primeiro diferenciar a história do francês na França e do francês em suas (ex) colônias. Enquanto na França a língua é originada no contexto sócio-histórico onde o francês aos poucos vai ganhando terreno em detrimento do latim (OUSTINOFF, 2009, p. 22), em suas colônias o francês é imposto a partir de apagamento de línguas locais, seja por causa das populações dizimadas, seja por sua imposição como língua nacional. Isso significa que a própria relação com a língua nasce de violência.

Corcoran (2007) descreve o processo de colonização do Caribe: enquanto a história europeia fala sobre o processo usando palavras como “inícios”, datando “povoamento” da Martinica em 1625 ou de Guadalupe em 1635, para a população nativa, essas são as datas de seu fim. Após seu extermínio, o comércio transatlântico de escravos forneceu a força de trabalho necessária para o desenvolvimento das *plantations* caribenhas (p. 3). Enquanto isso, na França, o francês ganha *status* de língua oficial e ganha prestígio mundial junto com a cultura francesa. É preciso sublinhar que a obra de Casanova pouco fala sobre colonialismo e seu provável papel no aumento do prestígio do francês como língua mundial, afinal, a língua só se espalha através de emissores. Lembrar a história não é uma tentativa de delimitar o problema do alcance da literatura à questão da língua, mas de não ignorar o desequilíbrio entre o francês da França e o francês da nação colonizada, a relação de sua população com a língua nacional.

Acontece que, como colônia, outras consequências que irão transbordar para a literatura devem ser sublinhadas. Ao falar sobre o Haiti, por exemplo, país cujas línguas oficiais são o francês e o crioulo haitiano, Rodrigues (2020) afirma que apenas 10% da população é capaz de ler e escrever em francês, língua da elite escolarizada e que cumpre as funções ditas mais nobres, como administrativas, jurídicas políticas, acadêmicas, desvalorizando o crioulo como a linguagem popular, familiar, das ruas. Além disso, os falantes de francês são alfabetizados e normalmente falam crioulo, porém muitas vezes quem só fala crioulo é analfabeto. Ou seja, pensando para além da circulação mundial, a circulação das obras dentro de nações onde o francês é a língua da elite vai ser restrita.

Não há espaço o suficiente para discorrer sobre cada país e região caribenha, então para contextualizar farei uma grosseira, porém necessária, generalização do desenvolvimento de sua literatura. No Caribe, a literatura francófona nacional emerge nos anos 30 contestando os

valores dominantes da estrutura colonial racista. A poesia dos poetas renascentistas do Harlem publicadas na *Revue du Monde Noir* vão ecoar nas vozes de jovens poetas e intelectuais do que é chamada diáspora francófona através de nomes como Aimé Césaire, Léopold-Sédar Senghor, Léon-Gontran Damas e Birago Diop (CORCORAN, 2007, p. 184). O movimento da Negritude é criticado por Fanon; essa troca intelectual se estende por anos, e nomes como Sembène, Solynka e Roumain aparecem como constantes referências. É uma literatura que, por sua natureza, vai confrontar a homogeneidade da língua francesa ao trazer suas variantes e seus contextos para as narrativas francófonas. O que todos esse autores têm em comum, e deve ser evidente, é que são todos homens, mas isso não significa que não existiam mulheres escrevendo também durante os anos 60 e 70; na realidade, Thomas C. Spear (2013, p. 57) afirma que a época conta com mais mulheres autoras do que a maioria das antologias e resumos literários fazem transparecer.

Antes de debater o lugar das mulheres, devo lembrar que temos alguns nomes caribenhos que foram traduzidos para o português brasileiro, mas cujas obras são escritas em inglês, como Edwidge Danticat (Haiti), Una Marson (Jamaica), Claudia Rankine (Jamaica) e Jean Rhys (Dominica). As autoras mencionadas não figuram na presente pesquisa, ainda que tenham significativa presença em nosso espaço literário, mas acredito que fariam um contraponto bastante importante para uma análise sobre o poder de línguas ditas dominantes em literaturas de países de cultura não dominante.

Como a presente pesquisa é, apesar de um recorte, sistemática (não entro em questões textuais específicas de nenhuma autora), acredito ser importante colocar como foi o caminho para chegar a um certo resultado. Nesse caso, algumas ferramentas de busca *on-line* deram um início para que fosse possível ter uma ideia do que foi e está sendo publicado de mulheres caribenhas que escrevem em francês no Brasil. O primeiro recurso foi o *site* da UNESCO *Index Translationum*, que apesar de defasado tem muitos dados sobre publicações de livros no mundo e permite buscar por idioma, mas com os filtros de minha pesquisa acionado apenas para países caribenhos, ele não traz nenhum resultado. Outro *site* que aglutina informações e que pode fornecer um início para uma base de dados é o *WorldCat*, que faz buscas em milhares de bibliotecas espalhadas pelo mundo e tem alguns filtros de pesquisa interessantes além de autor e título. Como nesse *site* você precisa saber o que está buscando, é possível encontrar formatos de livros que talvez estejam esgotados para venda, selecionar o idioma da obra procurada, o nome da pessoa que traduziu a obra, entre outros, porém, não é possível selecionar o país de origem e o par de línguas envolvidas na publicação de uma obra, o que de novo impede que uma busca que forneça um quadro geral seja possível.

Diante das dificuldades apresentadas, fiz uma busca manual diretamente em *sites* de editoras brasileiras. Trago alguns casos encontrados para pensarmos na situação de algumas autoras. Falo primeiro de um caso bastante específico: a obra *Cartas a uma Negra*, da martinicana Françoise Ega. Provavelmente o livro de Ega ganha uma tradução por uma editora grande – a Todavia – em 2021, em parte por sua ligação com *Quarto de Despejo*, de Carolina de Jesus, livro que ganhou novo fôlego nos últimos anos e foi obra selecionada para vestibulares em algumas universidades (como o da UFPR de 2023). Através de sua obra, Ega se comunica com Carolina, escrevendo cartas em que, ao descreverem pontos em comum de sua vida com a da brasileira, criam uma relação direta entre a vida de duas mulheres em hemisférios opostos, mas que representam o cotidiano de tantas outras. A obra tem 170 avaliações no *site* da gigante Amazon (o que, ao comparar com as outras obras que mencionarei, é uma evidência de seu sucesso fora do comum) e uma média de 5 estrelas (a nota máxima).

Simone Schwarz-Bart, de Guadalupe, é outra autora premiada que tem duas obras traduzidas para o português, hoje disponíveis apenas na Estante virtual pois estão esgotadas nas respectivas editoras: *A ilha da chuva e do vento*, de 1986, publicada pela editora Marco Zero, e *Joãozinho no Além*, de 1988 e publicada pela Francisco Alves. Note-se que essas traduções têm hoje mais de 30 anos. Apesar de traduzida para o português, a autora não tem entrada na versão brasileira do *site* da Wikipédia, por exemplo. A obra *Joãozinho no Além*, apesar de indisponível para compra, está listada no *site* da Amazon, mas não tem nenhuma avaliação.

A guadalupense Maryse Condé, cuja obra *Eu, Tituba: Bruxa negra de Salem*, foi publicada pela editora Rosa dos Ventos e encontra-se na sua sétima edição (2019), parece ter conhecido um grande sucesso no Brasil, já que, além de múltiplas edições, encontramos alguns registros de apresentações e menções a seu nome em eventos e revistas acadêmicas brasileiras. Sua obra conta a vida de uma heroína cujo destino foi traçado por se encontrar no meio da caçada às bruxas de Salem do século XVII. A obra chega a surpreendentes 2100 avaliações no *site* da Amazon, com a nota média de 5 estrelas. Porém, sua outra obra traduzida para o português, *Corações Migrantes*, de 2002, encontra-se esgotada no catálogo da editora Rocco, que publicou apenas uma edição do livro. Um indicador de que uma obra conseguiu se sobressair no mercado brasileiro não garante o interesse pelo conjunto de obras de uma autora – talvez seja fato interessante que o livro tenha duas classificações no *site* da Amazon, ambas 5 estrelas mas sem comentários. Ou seja, além de uma das poucas obras traduzidas encontrar-se atualmente esgotada, a autora tem várias outras obras que nunca foram traduzidas para o português brasileiro.

Também de Guadalupe é Gisèle Pineau. Com obras premiadas tanto na Europa quanto no Caribe, como *La Grande Drive des esprits* (1993), que ganha o prêmio *Carbet de la Caraïbe*

e o prêmio das leitoras da revista *ELLE*, e *L'Exil selon Julia* (1996), que ganha o prêmio *Terre de France* e o prêmio *Rotary*, ela não tem uma entrada em português na Wikipédia. Não encontramos nenhuma de suas dezenas de obras traduzidas para o português, ainda que o tema seja caro a inúmeras mulheres brasileiras, pois, com frequência, Pineau fala sobre as dificuldades de ser uma jovem negra imigrante na França.

Caso parecido é de Marie Vieux-Chauvet, haitiana premiada cuja obra *Amour, colère et folie* (1960) é publicada na França através da gigante editorial Gallimard, em 1968, graças ao apoio de Simone de Beauvoir (PARISE, 2020, p. 49). Suas obras tratam sobre classe, gênero e política, e apesar do tema caro sobretudo atualmente em discussões sobre literaturas que fogem do cânone, elas não foram traduzidas. A autora também não tem entrada em português na Wikipédia. Ou seja, aqui, nem o peso da Gallimard nem o da referência de Beauvoir bastaram para que Vieux-Chauvet fosse introduzida no mercado nacional.

Apesar dos últimos dois casos não serem encorajadores, é possível encontrar algumas brechas, como é o caso da editora Selo Demônio Negro, que publicou uma antologia de poesia haitiana contemporânea chamada *Estilhaços* (2020), traduzida por Henrique Provinzano Amaral, na qual figuram poemas de duas mulheres: Marie-Célie Agnant e Évelyne Trouillot. Considerando a relação entre o Brasil e o Haiti, país que lidera o *ranking* de regularizações concedidas pelo governo brasileiro (DIÉMÉ; TONHATI; CORDOVA, 2020, p. 134), era de se esperar um interesse maior por uma obra que abre as portas para um lado tão pouco conhecido de um país que é nosso vizinho e que hoje abriga uma parte considerável de sua população imigrante, mas pouco espaço midiático foi devotado a ela. É possível encontrar informações e resenhas em poucos *blogs* e algumas outras raras menções com uma rápida busca numa ferramenta de pesquisa. Por outro lado, o livro é facilmente adquirido *on-line*, estando disponível inclusive no popular *site* de compras Shopee e na Amazon, apesar de não ter avaliações no *site*.

Além do mercado editorial literário, as publicações dedicadas ao tema francofonia caribenha que posso citar são anais e livros que surgiram a partir de eventos, como o evento de Literatura Francófona da UERJ, a *Revista Brasileira do Caribe*, da UFMA, cujos temas não se limitam à literatura, mas que promovem chamadas temáticas na área, e algumas revistas de Estudos Feministas que também muitas vezes são as que dão lugar para essa literatura. Ou seja, com frequência não são nem os espaços propriamente dos estudos literários que divulgam a literatura caribenha.

Isso mostra que, se pensarmos na riqueza literária que poderia estar sendo divulgada no Brasil, é evidente que a tradução de nomes fora do eixo Europa – Canadá não ganha a mesma atenção. Em eventos de literatura francófona ainda abundam estudos sobre a França e os nomes não franceses encontrados são bastante repetidos, como Glissant et Chamoiseau.

Poucas mulheres conseguiram penetrar e normalmente são eventos com temáticas dedicadas exclusivamente aos seus nomes que garantem a troca no meio acadêmico de pesquisas com esse enfoque (encontramos alguns nomes como Condé e Ega repetidos várias vezes em pesquisas diferentes). Nyela (2013) afirma que as mulheres caribenhas encontram-se num estado de dupla marginalidade pois são marginalizadas dentro de um sistema literário que, em escala mundial, é marginalizado também.

O que minha pesquisa mostra é que há uma fortuna literária caribenha que tem lugar no mercado brasileiro, seja através da traduções de autoras cujas obras estão esgotadas, seja por meio de traduções de autoras que já conseguiram penetrar no mercado nacional, mas ainda têm muitas obras inéditas em português, seja apresentando ao público novos nomes que já têm uma certa consagração lá fora – inclusive muitas dessas autoras já foram, em grande parte, traduzidas para o inglês. Aliás, em inglês encontramos enciclopédias e compêndios sobre literatura de mulheres francófonas e latino-americanas que ainda estão para ser traduzidos para o português.

Se a literatura caribenha é dominada por homens, não é por falta de mulheres autoras, mas porque o mercado parece abrir as portas mais facilmente para eles. Talvez essa abertura no mercado norte-americano seja um sinal positivo. Devo também mencionar que, ainda que muitas vezes essas mulheres sejam publicadas na França – o que já aumenta a possibilidade de circulação de suas obra – muitas vezes o são através de editoras pequenas, especializadas e de circulação limitada, como coloca Spear (2013) ao lembrar que tais editoras raramente figuram na imprensa literária.

À guisa de comparação entre obras da Europa e de fora desse eixo escritas por mulheres, posso citar a autora francesa Virginie Despentes, que escreve sobre a dificuldades da adolescência, mas da perspectiva de jovens brancas; ela tem algumas obras traduzidas para o português, um de seus livros já foi adaptado para o cinema e sua entrada na Wikipédia em português é bastante completa. Enquanto isso, numa recente visita a uma livraria, encontrei os livros traduzidos pela Dublinense de Buchi Emecheta numa prateleira que ficava mais ou menos na altura da minha canela, alinhados, mas jamais vistos por alguém entrando na livraria apenas para “dar uma olhada” (aliás, menciono o esforço da Dublinense por publicar sob o selo “mulheres” alguns títulos bastante interessantes – sem discutir aqui a problemática de acreditar ou não ser positivo existir um selo chamado “mulheres”). Apesar de serem dois casos e não parte de um grande levantamento de dados, acredito que disso é possível fazer algumas reflexões: se falamos de histórias de dificuldades de crescer como mulher, como a possível existência de uma diferença entre como Despentes é tratada no mercado editorial (e ainda posso pensar em Amelie Nothomb, belga que também tem várias obras traduzidas para o português) em comparação com a nigeriana Emecheta.

Por fim, devo voltar à questão que levantei no início de minha fala: o prestígio da língua francesa não basta para abrir as portas para a literatura que sai do eixo Europa – Canadá. É preciso um esforço consciente que vá além de círculos acadêmicos restritos para expor novos nomes e tirar do obscurantismo obras que certamente tocam questões que são sensíveis também ao público leitor brasileiro (e isso inclui colocá-las em lugares visíveis nas livrarias). O lugar de onde a literatura vem, quem a escreve, é muito determinante para sua presença no mercado mundial; a língua, nesse caso, parece ter um capital relativamente pequeno na hora de impulsionar a circulação das obras que não têm origem na Europa.

A busca pelas bases de dados *Index Translationum* e *WorldCat* sugerem que uma ferramenta de pesquisa como um *site* que aglutine os dados de obras traduzidas no Brasil e que permitisse filtros de busca baseados em país de origem, data e tradutores seria de grande valia para inúmeras pesquisas. Pouparia tempo e forneceria dados imediatos que muitas vezes demoramos bastante tempo para conseguir. Acredito que criar um acesso fácil aos dados sobre essas obras, sobre essas mulheres que tanto têm em comum com a história de muitas mulheres brasileiras, é parte de uma necessidade acadêmica de quem pesquisa literatura "marginalizada".

Para fechar, queria voltar a uma fala da professora Miriam Santos no evento do V CONIL, quando ela menciona duas questões: a sociedade não vê a figura intelectual como negra e a das mulheres como as pessoas que mais leem, porém, ao mesmo tempo, são as menos lidas. É realmente uma questão que perpassa os estudos da literatura: homens raramente fazem parte dos círculos que tentam quebrar o cânone masculino, mas é extremamente comum que mulheres estudem autores homens na academia. Sem repensar essas questões, as mulheres continuarão, como coloca Spear (2013), figurando mais em obras coletivas e menos em antologias, sendo publicadas por editoras menores e, conseqüentemente, tendo um alcance e uma circulação muito menores.

Referências

CASANOVA, Pascale. **A república mundial das letras**. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CASANOVA, Pascale. **A língua mundial: tradução e dominação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2021; Brasília, DF: Ed. da UnB, 2021.

CORCORAN, Patrick. **The Cambridge Introduction to Francophone Literature**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007.

DIÉMÉ, Kassoum; TONHATI, Tania Mara Passarelli; CORDOVA, Lorena del Pilar Pereda. A migração haitiana e a construção de seus “Nortes”: Brasil um “Norte” alternativo e temporário. **Revista Brasileira de Sociologia – Rbs**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 126-147, 18 ago. 2020. Sociedade Brasileira de Sociologia. DOI: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.619>. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/619/pdf_68. Acesso em: 1 set. 2022.

NYELA, Désiré. Écriture des femmes: regards croisés autour d’un discours. *In*: BAZIÉ, Isaac; NAUDILLON, Françoise. **Femmes en Francophonie**: écritures et lectures du féminin dans les littératures francophones. Québec: Mémoire D’Encrier, 2013. p. 17-52.

OUSTINOFF, Michaël. **La Traduction**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

PARISE, N. La correspondance de Marie Vieux-Chauvet à Simone de Beauvoir: une politique et une éthique de l’amitié. **Cadernos Literários**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 47–58, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cadliter/article/view/11752>. Acesso em: 17 ago. 2022.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. René Depestre e a identidade literária haitiana. *In*: NOGUEIRA-PRETTI, Luciana Persice (org.). **Literaturas Francófonas IV**: debates interdisciplinares e comparatistas. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p. 345-361. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_literatura/Livro_Literaturas_Francofonas_IV_ff.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

SPEAR, Thomas C. Marginalisations Prothétiques. *In*: BAZIÉ, Isaac; NAUDILLON, Françoise. **Femmes en Francophonie**: écritures et lectures du féminin dans les littératures francophones. Québec: Mémoire D’Encrier, 2013. p. 53-89.

A PROBLEMÁTICA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA EM *MELANCTHA* (1909), DE GERTRUDE STEIN

Yasmine Louro

Resumo: O presente trabalho resulta de um projeto de pesquisa que visa analisar, sob a perspectiva discursiva, o conto *Melanctha* (1909), da obra *Three Lives* (1909), da escritora norte-americana Gertrude Stein. O objetivo da pesquisa é compreender como a obra segmenta os seus personagens por meio de *atributos* designados a cada um deles a partir de sua etnia. A fundamentação teórica norteia-se nos estudos culturais, como o de Woodward (2000), e teorias feministas de bell hooks (1981, 2000) e Angela Davis (1982). Para a análise, mobilizamos as contribuições da teoria semiótica nos trabalhos de Barros (2005) e Fiorin (2008). A transitoriedade que *Melanctha* realiza entre os supostos benefícios que a sua pele mais clara oferece e a busca constante pela aceitação da comunidade negra na qual vive é o que evidencia o limbo étnico, o entre-lugar, que preenche o cotidiano da protagonista. Como resultados finais, compreendemos que a obra utilizou-se de representações pós-escravidão em que foram submetidos negros e negras pela população branca, expondo-os a situações tão revoltantes e subumanas quanto a escravidão que viveram outrora.

Palavras-chave: *Melanctha*. Gertrude Stein. Representação. Identidade. Semiótica.

Introdução

Ambientado no mais contraditório dos lugares para narrar a história de uma mulher afro-americana, *Melanctha* (1909), conto escrito por Gertrude Stein e publicada em 1909 em seu primeiro livro, *Three Lives* (1909), consegue albergar em sua narrativa as múltiplas questões sociais que estavam em discussão no início do século XX.

Os Estados Unidos do início dos anos 1900 tentavam assimilar as mudanças ocorridas desde a Terceira Guerra Civil Americana, conhecida também como a Guerra da Secessão. Utilizando o conflito armado entre Norte e Sul como alternativa para decidir o futuro do país, as consequências não foram benéficas para nenhum dos lados – pois a defesa pela abolição da escravidão pelos ianques nada mais era do que a tentativa de industrializar o sul. Portanto, à medida que os negros viam-se libertos dos senhores do Sul e migravam para o Norte com a esperança de melhores condições de vida, mais desgostosos ficavam os ianques, tendo em vista que os negros não possuíam instrução para ocupar os cargos pelos quais demonstravam interesse (KARNAL, 2007).

Além do mais, o século XX também trouxe uma impactante onda de imigrantes para o país, pessoas pobres de todos os cantos do mundo viam a oportunidade de mudar de vida nos Estados Unidos. Mesmo que grande parte dos estadunidenses não vissem com bons olhos o aglomerado de estrangeiros que procurava preencher as vagas de trabalho, eles eram ainda melhores do que os negros que estavam ali há séculos, sem educação básica (KARNAL, 2007).

Portanto, de acordo com Karnal (2007), naquela primeira década do “século progressista”, havia segregação formal e informal da população negra e políticas discriminatórias para imigrantes, além de uma resistência a reconhecer o gênero feminino como indivíduos mentalmente capazes.

Enquanto isso, Gertrude Stein realizava o seu estágio na ala de obstetrícia do John Hopkins Medical School, um conceituado hospital universitário localizado em Baltimore, Maryland, no sul dos Estados Unidos. De descendência alemã, preenchia diariamente os relatórios sobre os pacientes enquanto ouvia-lhes narrar como foram parar ali. Normalmente, Stein atendia imigrantes que mal falavam inglês ou negros com um vocabulário cheio de gírias. Posteriormente, Stein explicou que os prontuários do John Hopkins Medical School foram o seu principal modelo de escrita e inspiração para *Three Lives* (1909). Contudo, uma paixão não-correspondida nascida no hospital foi tema não apenas para *Melanctha* (1909), mas também para o primeiro esboço da história, intitulado *Q.E.D.*.

De acordo com Malcom (2008), a retórica de Stein sobre igualdade não pode ser vista como “esquerdismo”, pois mesmo sendo uma mulher lésbica, descendente de imigrantes alemães, Stein defendia ferrenhamente a inferioridade feminina, não apenas em rodas de conversas, mas em suas obras. Em seu livro *Paris França*, no qual Stein divaga sobre o seu amor imortal pela cidade luz, há uma passagem em que declara que mulheres já têm muito o que pensar, portanto, o sufrágio é uma responsabilidade dispensável.

O conto *Melanctha* (1909) suscita reflexões sobre a sua construção ideológica e quão realista apresenta-se o pano de fundo da narrativa, desde que a cidade onde os acontecimentos ocorrem é localizada em um estado do Sul dos Estados Unidos. A veracidade histórica, portanto, pode ser facilmente contestada quando se tem conhecimento das leis Jim Crow, ou leis de segregação, adotadas em 1890.

Mesmo que não tenhamos a capacidade ou os meios para deduzir os motivos por trás da produção de *Melanctha* (1909), os dias atuais possuem teóricos capazes de fundamentar análises para as múltiplas camadas apresentadas pela narrativa. Além disso, a verossimilhança da narrativa pode ser questionada quando, no mesmo lugar que o narrador indica que, supostamente, *Melanctha* possuiria liberdade o suficiente para agir como bem entendesse, o século XX iniciou-se com uma estatística de 214 linchamentos realizados por organizações racistas nos Estados Unidos apenas nos seus dois primeiros anos (KARNAL, 2007).

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a disposição de personagens mediante a sua representação explicitada pelo narrador na obra *Melanctha* (1909), de Gertrude Stein, reconhecendo se há ou não uma sugestão de segregação racial, mantida pela ambiguidade e subjetividade da narrativa. Para isso, este trabalho apresenta cinco seções: a primeira, *Signos, símbolos e discurso*, trabalha a semiótica greimasiana; a segunda, *A origem de um conto*, traça o paralelo entre a vida da autora e sua produção literária inicial; a terceira, *Rivalidade feminina em Melanctha* (1909), explora a relação da protagonista e da antagonista Rose; a quarta, *Uma comunidade fragmentada*, introduz ao leitor as personagens que tentam influir no percurso de Melanctha e a quinta, *Considerações finais*, explora o potencial discursivo do enunciado.

1 Signos, símbolos e discurso

A metodologia é embasada na semiótica estruturalista de Greimas, que busca fundamentar o estudo dos signos mediante o percurso gerativo de sentido. Sendo a narrativa, para Greimas, um discurso expresso de forma figurativa, é utilizado, primeiro, o Quadrado Semiótico de Greimas para identificar um denominador comum entre dois termos, sendo, nesta pesquisa, a polaridade *negro x branco* (BARROS, 2005).

Tal processo é enquadrado no nível fundamental, pois, posteriormente, a partir da seleção dos vocábulos que mais aparecem na narrativa, pode-se obter material para a realização da análise por meio da asserção e da negação, desde que os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos graças à ação também de sujeitos (BARROS, 2005).

Após determinação do vocábulo que simboliza o denominador comum, são realizadas as três etapas do percurso gerativo de sentido, sendo a primeira etapa a das estruturas fundamentais, com o objetivo de obter a significação como uma oposição semântica mínima; a segunda etapa, privilegiada neste artigo, ou *nível das estruturas narrativas*, organiza-se a narrativa pelo ponto de vista do sujeito e, a terceira e última etapa, é a das estruturas discursivas, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 2005).

Como parte da análise no nível narrativo, temos as fases de uma narrativa complexa, divididas em manipulação, competência, performance e sanção (BARROS, 2005). O objetivo da divisão da narrativa em fases é justificar o seu desenvolvimento por meio de acontecimentos com posteriores consequências. Portanto, como resultado da exploração da narrativa em microanálises, o último nível, sendo este o discursivo, podemos concluir qual a intenção original do emissor e qual a compreensão do receptor.

Ao longo da narrativa de Melanctha, com o método narrativo de repetição de sentenças, constrói-se as ideias por meio da repetição. Logo, partindo da análise das expressões repetidas

ao longo do texto, assim como das palavras repetidas na descrição das personagens, pretende-se obter o sentido proposto pelo narrador no nível discursivo fundamental.

2 A origem de um conto

O primeiro esboço do que viria a se tornar *Melanctha* (1909), a obra conhecida como *Q.E.D.*, foi escrita ainda no período em que Stein estudava em Harvard e atuava na ala obstetra do John Hopkins Medical School. Naquele momento, Stein alimentava uma paixão tórrida por uma colega mais velha, um romance frustrado que serviu apenas para que a veia artística de Gertrude aflorasse. As personagens centrais de *Q.E.D.*, uma mulher mais velha e sua paixão, uma adolescente, foram adaptadas para *Melanctha* (1909) com as personagens Jane Harden, a mulher mais velha do conto e a protagonista homônima substituindo a adolescente.

O caráter autobiográfico das obras de Gertrude Stein não é uma temática inédita nos estudos sobre seus personagens; como já mencionado anteriormente, *The Making of Americans* (1925) foi baseado nas experiências de Stein com a sua própria família; os conflitos da narrativa são apenas adaptações de situações testemunhadas por ela ao longo de seu convívio com os parentes.

Em *Three Lives* (1909), no entanto, os dois contos sobre as domésticas de origem alemã são baseadas em uma só mulher, a Lena, sua diarista alemã no período em que estudava em Radcliffe. Enquanto *A doce Lena* teve apenas seu nome como inspiração, *A boa Ana* foi construída sobre a sua biografia.

Porém, quando o assunto é *Melanctha* (1909), são inegáveis as semelhanças entre criador e criatura; Melanctha Herbert foi continuamente caracterizada como extremamente inteligente, como alguém superior em sua comunidade, assim como Stein viu a si própria durante toda a sua vida. Outra semelhança é a aparente apatia de Melanctha em continuar o que começa, pois, como repetido diversas vezes no conto, ela está sempre em busca de novos estímulos. Em *A autobiografia de Alice B. Toklas* (1933), é descrito o momento no qual Stein é chamada ao escritório de um de seus professores para que seja oferecida a ela uma oportunidade de concluir os seus estudos em Psicologia. Naquele momento, Stein afirmava que possuía tanta inércia que, caso não houvesse sido chamada, nunca procuraria concluir o curso (STEIN, 2009). Na verdade, ela nunca chegou a conseguir o diploma, desde que perdeu o interesse, de fato, no mundo acadêmico e mudou-se para Paris com o seu irmão, logo após aquela reunião.

Na dinâmica do relacionamento lésbico retratado em *Q.E.D.* e resgatado em *Melanctha* (1909), Stein é a adolescente que acredita que pode aprender com o amor da mulher mais velha. Porém, em *Melanctha* (1909), Stein retrata o relacionamento de forma singular, pois constrói a dinâmica como se fosse Melanctha quem possuísse todo o poder, relegando a Jane

Harden a frustração de, além de não controlar Melanctha, submeter-se às migalhas de afeto e ao conseqüente abandono quando a jovem mulher acredita ter obtido todo o conhecimento que acreditava procurar.

Além do mais, o desinteresse de Melanctha na espiritualidade, a falta de conexão dela com a fé, e a sua sede por aprendizado – caracterizado inicialmente como a necessidade de dialogar com todos que pudessem ensiná-la a viver e, posterior e subjetivamente, a iniciação à descoberta de sua sexualidade -, são similares à trajetória de Gertrude Stein no mundo, desde que se sentia confortável ouvindo as mais diversas personalidades que conviviam na sua casa, em Paris, e, apesar de judia, nunca mencionou a religião como parte ativa de sua vida.

Pelo caráter autobiográfico das obras de Stein, para compreendê-las em sua totalidade requer que seja feita uma breve introdução à vida da autora. Ao transformar aspectos de sua vida em livros, Stein deixa marcas de sua vivência nas linhas de sua literatura. Mesmo que se possa analisar *Three Lives* (1909) sem saber quem é Gertrude Stein, a obra ganha luz quando se sabe sobre quem a escreveu.

3 Rivalidade feminina em *Melanctha* (1909)

Os três contos de *Three Lives* (1909) são ambientados em uma cidade fictícia, Bridgepoint, supostamente localizada no Sul dos Estados Unidos. Os dois contos responsáveis por narrar a vida das protagonistas imigrantes, as alemãs *A boa Ana* e *A doce Lena*, não apresentam convívio com pessoas negras, nem mesmo a menção a um transeunte na rua. É apenas em *Melanctha* (1909) que o leitor tem contato com a parte negra da cidade. Além do mais, ambos os contos agregam adjetivos positivos às suas protagonistas, enquanto, em *Melanctha* (1909), é intitulado apenas com o nome da protagonista.

A narrativa apresenta Melanctha, uma mulher negra de pele clara, e os percalços que passa para ser reconhecida como membro da comunidade. Nos dois outros, o contos que compõem o livro, questões intrinsecamente ligadas ao gênero, como maternidade compulsória e a luta de classes, como salários irrisórios para trabalhos árduos, são expostos como martírios que as personagens deveriam enfrentar para que pudessem adquirir uma espécie de auréola divina, pois o narrador demonstra empatia no decorrer das narrativas.

Porém, em *Melanctha* (1909), a discussão sobre gênero é subvertida e gera uma rivalidade feminina acerca da moralidade sob a ótica dos preceitos religiosos. O aspecto racial da narrativa é o mais nítido e o que se expressa com maior força, pois o narrador mantém o leitor em constante lembrete a respeito da etnia das personagens, como se a proporção de melanina em sua pele fosse influenciar no seu caráter.

A narrativa, portanto, desenvolve-se a partir da diferença que Melanctha representa na comunidade negra em que vive; inicialmente, é apenas a sua pele mais clara a razão do suposto incômodo, porém, ao longo da apresentação de sua infância e adolescência, o narrador indica que os seus hábitos e relações sociais, além de incomuns, eram mal vistos para uma mulher naquele período.

Mesmo que sua pele clara representasse um privilégio em meio à comunidade negra, pois, “a branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (WARE, 2004, p. 312), suas atividades consideradas imorais, tais como, a aproximação com o cocheiro John, quando menina, ou o *affair* com Jane Harden, uma mulher mais velha, escandalizavam a comunidade na qual vivia sob os preceitos do moralismo branco; só a partir disso, os negros poderiam obter respeito, desde que “a branquidade é atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação” (WARE, 2004, p. 312). Assim, o machismo seria uma ferramenta de exclusão, bem como a homofobia.

Esses comportamentos excludentes, como a constante tentativa de Rose “acalmar” Melanctha, são respaldados pelo viés religioso, pois as duas encontraram-se pela primeira vez na igreja e voltaram a se encontrar quando Melanctha, atormentada pelo homem que achava que amava, Jeff Campbell, procurou novamente a Deus, “Melanctha Herbert, quando chegara no auge da crise com Jeff Campbell, começara a frequentar aquela igreja onde encontrara Rose pela primeira vez, a qual iria casar mais tarde, regularmente, com Sam Johnson” (STEIN, 1983, p. 183).

A narrativa coloca Rose como o oposto de Melanctha, um exemplo a ser seguido pela protagonista para encaminhar-se para a decência e moralidade, utilizando-se da religião para obtenção de respeito social, mesmo que não acreditasse nisso:

Rose Johnson e Melanctha Herbert conheceram-se, uma noite, na igreja. Rose Johnson não se interessava muito por religião. Não era suficientemente emotiva para que as cerimônias religiosas pudessem impressioná-la muito. Quanto a Melanctha Herbert, ainda não havia aprendido a valer-se da religião. Contudo, ambas, como é costume entre os negros, iam com frequência à igreja negra acompanhadas de todos os seus amigos (STEIN, 1983, p. 85).

É tanta a legitimidade religiosa buscada pelo narrador para corroborar os eventos da vida de Melanctha que, diferente das outras duas narrativas, *Melanctha* (1909) possui subtítulo – “Cada qual como Deus fez”. Sendo assim, o narrador tenta justificar a partir da assimilação religiosa que, além de incorreta, Melanctha seria incapaz de mudar de vida, pois “Deus a fez assim”.

De acordo com Milton A. Cohen (*apud* GALE, 1999, p. 14), “In Stein’s effort to make use of William James’s theories of basic personality types, she assumes connections among racial heritage, skin color and inborn character traits”⁵⁷. É, portanto, baseado em estudos eugenistas que o narrador encontra o seu pilar argumentativo para desenvolver personalidades controversas.

No contos das alemãs não há uma tentativa de invalidá-las, enquanto indivíduos não-estadunidenses, mas são recorrentes falas, em *Melanctha* (1909), que contestam a legitimidade de sua etnia, seja por “ter sangue branco”, como afirmam incessantemente os negros, seja por ser negra, como afirmam os brancos.

E como pano de fundo, não há nada. Nada sobre os linchamentos recorrentes no período, ou sobre os negros no Congresso que tentavam derrubar a segregação racial. A inverossimilhança de *Melanctha* (1909) é ousada ao retratar uma mulher negra sem trabalho, sem marido, sem posses, mas que circula pela cidade como se tudo lhe pertencesse. Além do mais, a branquidade presente no conto apresenta-se frequentemente na relação entre Melanctha e Rose, a amiga negra que ignora a vida conturbada de Melanctha por comodismo, como em “mas por que a sutil, inteligente, atraente, meio branca Melanctha se rebaixava a fazer as vezes por aquela preguiçosa, estúpida, ordinária e egoísta moça negra [Rose]?” (STEIN, 1983, p. 184) ou “Rose sabia muito bem, não era negra da espécie comum, pois fora criada por gente branca” (STEIN, 1983, p. 184).

De acordo com Ware (2004, p. 24), “a branquidade é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, denominadas como normativas, em vez de especificamente raciais”. Logo, em um período conturbado para a comunidade negra, com leis de segregação e possibilidade de linchamentos, ter alguma conexão que as tornasse “mais brancas” era, supostamente, uma alternativa para fugir da ameaça do sistema. Contudo, tal atitude era tomada de forma inconsciente e automática, pois havia orgulho em ser negro, mesmo que isso representasse uma ameaça. A branquidade é mais facilmente associada com o moralismo religioso, pois as mulheres negras foram continuamente acusadas de seduzir homens brancos, mesmo em situação de escravidão, e os homens negros carregavam a alcunha de estupradores.

De acordo com Davis (2016), com a crescente ideologia da feminilidade no século XIX, as mulheres que se tornavam mães adquiriam o prestígio da ideia da maternidade enquanto símbolo de proteção e cuidado. Porém, mulheres negras escravizadas não gozavam de tal respeitabilidade, pois “eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação de força de trabalho escrava” (DAVIS, 2016, p. 19). Após a abolição da escravidão, a família negra estava em pedaços, tanto que alguns sociólogos afirmam que apenas os laços matrifocais, ou seja, entre mãe e filho, podem ser atestados como fortes o suficiente para perdurarem.

57 “No esforço de Stein fazer uso das teorias de tipos básicos de personalidade de William James, ela deduz conexões entre herança racial, cor de pele e traços inatos de personalidade.”

Infelizmente essa não foi a única herança provinda da escravidão. Um século depois da abolição da escravidão, mulheres negras ainda eram contratadas para serviços domésticos, pois eram vistas como ineptas e promíscuas. Porém, segundo Davis (2016), esses estigmas são mitos que reforçam os trabalhos degradantes a que são submetidas as mulheres negras. Isso porque, durante os quatro séculos de escravidão nos Estados Unidos, os homens brancos, proprietários de mulheres negras escravizadas utilizavam o estupro como um reforço do poder que tinham sobre elas. Para Davis (2016, p. 180):

[...] a escravidão se sustentava tanto na rotina do abuso sexual quanto no tronco e no açoite. Impulsos sexuais excessivos, existentes ou não entre os homens brancos como indivíduos, não tinham nenhuma relação com essa verdadeira institucionalização do estupro. A coerção sexual, em vez disso, era uma dimensão essencial das relações sociais entre senhor e escrava. Em outras palavras, o direito alegado pelos proprietários e seus agentes sobre o corpo das escravas era uma expressão direta de seu suposto direito de propriedade sobre pessoas negras como um todo. A licença para estuprar emanava da cruel dominação econômica e era por ela facilitada como marca grotesca da escravidão.

Enquanto a escravidão era mantida sobre pilares de dominação racial e sexual, a população branca e dominante deu início à construção de mitos para segmentar e segregar ainda mais os negros. Para os homens negros, a alcunha de bestiais, desde que supostamente possuíam “compulsões sexuais irresistíveis e animais” (DAVIS, 2016, p. 186); para as mulheres negras, séculos de estupros seguidos resultaram em uma negligência com o próprio corpo, passando a enxergarem-se tal qual o Sul as viam, como mulher promíscua e fácil (DAVIS, 2016, p. 186).

Esses mitos sobrevivem até o século XXI, mas, no início do século XX, causaram estragos indelévels por impossibilitar a entrada de mulheres negras no mercado de trabalho formal, como professoras, relegando-as ao serviço doméstico enquanto babás, cozinheiras ou diaristas.

4 Uma comunidade fragmentada

A protagonista Melanctha Herbert é membra ativa da comunidade negra em Bridgepoint, que a creditava como uma de suas melhores mulheres de cor, pois a sua beleza clara a tornava respeitável. Porém, os hábitos assumidos por ela ao longo dos anos, tais como, relacionar-se com inúmeros homens sem declarar um relacionamento estável ou com pessoas brancas de má índole, sejam homens ou mulheres lésbicas, delegou-a ao ostracismo social e Melanctha tornou-se *persona non grata* em seu próprio lar.

Como a narrativa apresenta essa sequência de fatos? Para a análise do nível narrativo, é necessário definir o posicionamento das personagens na narrativa, partindo do seu sujeito. Sendo Melanctha esse sujeito, é preciso definir o enunciado da narrativa.

Compreendendo que as personagens são posicionadas para gerar transformação em Melanctha, seja ideológica e/ou comportamental, a narrativa apresenta o enunciado de fazer (BARROS, 2005). Logo, o percurso narrativo tem seu início quando James Herbert, um dos destinadores-manipuladores de Melanctha, e seu pai, tenta interferir em sua forma de ver o mundo, quando interrompeu as suas relações com John, o cocheiro. A manipulação ocorre por meio de ameaças e críticas à forma de Melanctha agir. James Herbert utiliza-se de valores modais atribuídos ao medo, pela intimidação, mas o que consegue obter é o desprezo da filha, causando uma disjunção entre personagens quando Melanctha perde o total interesse pelo destino do pai (STEIN, 1983).

Após o período turbulento de sua puberdade, Melanctha conheceu outro de seus destinadores-manipuladores, Jane Harden, que tentou inculcar-lhe valores modais a partir da paixão. Melanctha, inclusive, tentou seguir-lhe os passos, “mas constatou que não se interessava muito por eles” (STEIN, 1983, p. 100). A relação das duas durou dois anos, nos quais Melanctha muito aprendeu; porém, Jane afogava-se no alcoolismo e nos ciúmes de não conseguir controlar Melanctha. Houve o rompimento, a disjunção, e todo o amor que Jane nutriu por Melanctha transformou-se em rancor.

Por fim, Melanctha travou relações com Jefferson Campbell, o seu maior destinador-manipulador. Ele tratou de Mis Herbert, mãe de Melanctha, em sua doença repentina e havia tratado de Jane Harden, em suas crises relacionadas ao álcool, portanto, ele conheceu Melanctha previamente e ignorava-a por puro escárnio desde que “jamais achava que ela fosse coisa boa” (STEIN, 1983, p. 106). Contudo, as conversas que mantinham durante o tratamento de sua mãe, conversas que abordavam temáticas profundas que ele nunca esperou serem propostas por ela, o agradaram ao ponto de ele continuar a visitá-la, mesmo após a morte de sua mãe.

Diferente dos outros, que tentavam mudar o comportamento de Melanctha para o que eles acreditavam ser o seu próprio bem, Jeff Campbell sugeriu mudanças em Melanctha por causa da “insegurança” dentro dele mesmo, como em “Jeff agora adorava a companhia de Melanctha, mas, não obstante, detestava ir vê-la. De certo modo, sentia-se sempre temeroso quando estava em companhia dela; contudo, procurava esforçar-se por não agir como um covarde” (STEIN, 1983, p. 85).

Apesar de seu ótimo relacionamento com Melanctha, Jeff temia a inteligência e espírito-livre da mulher, pois a tranquilidade em seu modo de agir fazia-o concluir que ela possuía muita

experiência e que, para ela, ele era mais um entre os vários homens em seu poder. Então Jeff tenta mudá-la a partir da intimidação, como em

[...] às vezes, você é para mim uma moça em que eu jamais poderia confiar. Você tem um riso duro, áspero, e age de maneira tão má que eu mal posso acreditar que você seja assim e, no entanto, isso que estou lhe dizendo é como eu às vezes a vejo, e como sua mãe e Jane Harden sempre pensavam que você é, e é isso que me faz odiar sempre aproximar-me de você. (STEIN, 1983, p. 131).

É a partir da intimidação que Jeff continuamente tenta invalidar Melanctha enquanto mulher, pois utiliza informações que possui contra ela e, pela manipulação, tenta fazê-la acreditar que nenhum outro homem poderia “assumi-la” legalmente, casar-se com ela, pois seria uma vergonha completa para todos.

Ao mesmo tempo que Jeff se utiliza de dispositivos modais passionais de amor, como em “você é sem dúvida muito boa para mim, Melanctha meu bem, eu tão mau para você sempre, no meu modo de agir” (STEIN, 1983, p. 150), mas, quase sempre, Jeff utiliza-se de modais de medo, assim como em “não me parece que você tenha sido justa nem muito compreensiva com o que tive de sofrer para continuar sempre a acreditar e confiar em você” (STEIN, 1983, p. 138), pois sua insegurança perante uma mulher bem resolvida tirava-o do controle, sempre.

O comportamento tóxico de Jeff tentou continuamente mudá-la pelo medo e, assim como os outros, Melanctha optou por ignorá-lo e afastá-lo, segundo ela, pois “não posso negligenciar as outras pessoas só para ver você” (STEIN, 1983, p. 171). As relações em *Melanctha* (1909) são sempre de disjunção, e o contrato proposto inicialmente por Jeff, por não ter sido respeitado, foi rompido.

Das tentativas realizadas pelos destinadores-manipuladores concluídas, surge o destinador-julgador, Rose, que apesar de ter sido apresentada no início da narrativa, por sua própria linha temporal, Rose tem contato com Melanctha apenas em sua fase adulta.

Rose é introduzida na narrativa em conjunto com o fator religioso, pois ela e Melanctha se conhecem na igreja. Diferente dos outros, Rose impõe a Melanctha os valores modais de dever e poder fazer, desde que age socialmente com determinada índole, por aparências, e acredita que apenas dessa forma mulheres negras podem ser respeitadas, pois “Rose possuía um sentido muito sólido do que fosse conduta apropriada” (STEIN, 1983, p. 184).

Dessa forma, quando Melanctha demonstrou não ter interesse nenhum em mudar, pois o que a atraía em Rose era a amizade desinteressada, Rose decidiu impor-lhe a modalização do fazer-fazer, que é quando o destinador comunica ao sujeito-destinatário os valores modais

para que os realize (BARROS, 2005). As “sugestões” começam simples e cheias de locais comuns, como “tenho certamente de dizer-lhe que você está errada em agir assim com essa espécie de sujeitos” (STEIN, 1983, p. 191), porém, logo evoluíram para “se ela está noiva dele, Sam, não tem direito de mostrar-se tão excitada” e “essa não é a maneira decente de uma moça agir” (STEIN, 1983, p. 201). E, mesmo que Melanctha ajudasse Rose no nascimento e morte de seu primogênito, não demorou para que Rose demonstrasse a sua insatisfação, “acho, Melanctha, que não é de maneira alguma correto você vir aqui ver-me” (STEIN, 1983, p. 210).

Por Melanctha não aceitar as interferências de Rose, a disjunção ocorre e, conseqüentemente, conclui-se que Melanctha possui uma performance independente enquanto sujeito, pois age e produz seus próprios valores, ignorando a manipulação de destinadores que lhe aparecem no caminho.

Da proposta inicial do narrador para desenvolvimento da competência de Melanctha, que era transformar os hábitos de Melanctha, previamente definidos como impróprios para uma mulher *quase* branca, conclui-se, obviamente, com uma sanção negativa, ou seja, de desmascaramento ou punição. No caso de *Melanctha* (1909), punição, desde que após Rose afastá-la de seu círculo íntimo e começar a difamá-la para a comunidade, “não, Melanctha não vem mais aqui, depois que tivemos todos aqueles aborrecimentos com o modo tão errado de ela comportar-se com a tal espécie de homens com quem gostava de andar” (STEIN, 1983, p. 213).

No caso de Melanctha, uma mulher forte e sadia, que subitamente adoece e, após uma convalescença rápida, voltou ao hospital para descobrir que estava tísica. Sozinha e doente, morreu em um asilo para pobres tuberculosos (STEIN, 1983), o castigo é ser excluída da sua própria narrativa, logo, de seu enunciado.

A narrativa constrói um cenário no qual sua protagonista não é benquista em seus hábitos, nem por seus próprios pais, nem por pessoas que, normalmente, iriam considerá-la ao máximo, e sugere, continuamente, que o que a torna tão desprezível para a sua comunidade é a sua infinda insatisfação com uma realidade que a impulsiona a buscar conhecimento de vida, pois, no íntimo de seu ser, Melanctha Herbert sabe que aquelas pessoas são falsas, e ela precisa saber da verdade. Porém, ao perceber que Melanctha não está interessada em parar ou, muito menos, em fingir que mudou, apostando em uma vida de aparências como Rose, decide puni-la por sua independência e mata-lhe, subitamente, como uma prova de que a sua vida de leviandade deveria ser findada posto que seria incapaz de mudar.

Desse modo, a compreensão do funcionamento da estrutura, no qual o narrador utiliza suas personagens como ferramentas para obter transformação por parte de Melanctha, é de vital importância para que ocorra um entendimento do nível discursivo da narrativa, pois o narrador não seleciona e desenvolve o caráter e as ações de seus personagens ao acaso.

Considerações finais

Após décadas de luta para o reconhecimento de negros enquanto pessoas, *Melanctha* (1909) soa como um retrocesso de ideias, pois agrega aos seus personagens valores negativos, sempre que tenham ligação com o que é não-branco.

O enunciado, desde o seu início, ainda no nível fundamental do sentido, fornece ao enunciatário as ferramentas para que se chegue às conclusões de que há um grupo a ser excluído e, outro, a ser respeitado. A protagonista do enunciado, entretanto, perambula no meio dessas definições fechadas, mesmo que o enunciador a coloque como uma pessoa “quase branca”, merecedora das atribuições conferidas a grupo idôneo.

Contudo, quando Melanctha Herbert demonstra ter orgulho da comunidade que integra, pois reconhece a força que provém de seu pai, um negro, e que gosta de conhecer os mistérios que rondam a cabeça e o coração de negros, o enunciador começa a traçar a sua derradeira vingança, desde que alguém que tem a chance de ascender, de sair do limbo social e evoluir para uma, em teoria, comunidade civilizada, ou como o enunciador alcunhou, decente, não merece piedade.

O enunciado desenvolve a retórica de que negros devem relegar seus costumes, aos seus irmãos, para abraçar a moral branca, pois apenas dessa forma pode-se ter uma vida respeitável, mesmo que seja apenas de aparências; é melhor que se viva uma mentira do que expor a verdade de seus atos. Assim como fornece a perspectiva de que homens sabem o que é melhor para as mulheres, e que elas devem ser guiadas por seus pais até que se casem.

Mas o enunciado não representa a suposta verdade que oferece ao enunciatário, pois, mesmo que os seus conselhos sejam ouvidos, pessoas negras ainda carregarão a alcunha de rudes e vulgares. O descrédito que proporciona ao relatar o suposto ódio que negros sentem por si próprios e a vergonha de seus costumes é apenas mais um estereótipo acerca de comunidades negras e suas crenças, pois, até mesmo no início do século XX, negros já se reuniam para pensar em formas de lutar por melhorias sociais e seus direitos. Assim como a rivalidade entre Rose e Melanctha, restrita à cor mais clara da última que é uma ofensa a tudo o que se estuda sobre colorismo – teoria que discorre sobre a inexistência ou não de privilégios de negros mais claros. Além do mais, “sexist thinking made us judge each other without compassion and punish one another harshly”⁵⁸ (HOOKS, 2000, p. 14). O machismo inerente ao pensamento “progressista” do início do século XX fazia com que mulheres se submetessem aos homens para que obtivessem respeito.

58 “O pensamento sexista nos faz julgar umas às outras sem compaixão e punir-se, duramente, mutuamente.”

Portanto, para um conto considerado progressista em seu tempo, nada mais é que a reprodução e reforço de estereótipos que tornam o convívio igualitário e o respeito entre pares, independente de etnia, uma utopia, mesmo que se tenham passado 110 anos, desde a sua publicação. Não se pode afirmar qual o propósito de Gertrude Stein quando desenvolveu os alicerces para a construção de *Melanctha* (1909), ou qual o impacto gostaria de causar, mas, hoje, podemos afirmar que o conto que escreveu é uma faca de dois gumes: ousada para o período, mas superficial e estereotipada para qualquer que seja a época.

Referências

- ABREU, Andreia Manuela Passos. **Gertrude Stein e o Cubismo Literário**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) – Universidade Aberta, Porto, 2008.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista das revistas**, São Paulo, v. 11, p. 173-191, 1991.
- DANIEL, Lucy. **Gertrude Stein**. Chippenham: Reaktion Books, 2009.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- ENGLISH, Daylann K. Unnatural Selections: Eugenic. *In: American Modernism and The Harlem Renaissance*. Carolina do Norte: The University of North Carolina Press, 2004.
- FIORIN, J. L. Teoria dos signos. *In: FIORIN, J. L. (org.). Introdução à linguística*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 55-73.
- GALE, Thomas. (org.). **Melanctha: Short Stories for Students**. Minnesota: The Gale Group, 1999.
- hooks, bell. **Feminism is for everybody**. Cambridge: South End Press, 2000.
- LUCARELLI, Jason. Using Everything: Pattern Making *In: Gertrude Stein's Melanctha* (1909), Robert Walser's Nothing at All", and Sam Lipyte's "The Wrong Arm". Número Cinq. 12 Ago 2013. Disponível em: <http://numerocinqmagazine.com/2013/08/12/using-everything-pattern-making-in-gertrude-steins-melanctha-robert-walsers-nothing-at-all-and-sam-lipsytes-the-wrong-arm-essay-jason-lucarelli/>. Acesso em: 20 Jun 2017.
- KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos: das origens ao século XIX**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. (org.). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SOUZA, Marcos Aurélio dos Santos. O entre-lugar e os estudos culturais. **Travessias**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2007.

STEIN, Gertrude. **A autobiografia de Alice B. Toklas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

STEIN, Gertrude. **Três Vidas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

WARE, Vron. (org.). **Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WILL, Barbara. **Gertrude Stein, Modernism, and the Problem of “Genius”**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES METODOLÓGICAS

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves⁵⁹

Cláudia Espíndola⁶⁰

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta metodológica voltada para o ensino do gênero dissertativo-argumentativo. A fundamentação teórica que embasa o trabalho é a perspectiva sociointeracionista, sobretudo, autores como Bronckart (1999, 2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse enfoque, a partir da proposta, busca-se possibilitar o desenvolvimento da escrita de estudantes da Educação Básica. Assim, com o intuito de propiciar um trabalho de caracterização do gênero opinativo a partir do desenvolvimento de atividades didáticas voltadas para a Educação Básica, utiliza-se como abordagem metodológica de trabalho a aplicação do procedimento denominado *Sequência Didática*, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entende-se que esse procedimento representa uma proposta diferenciada para o ensino-aprendizagem de língua oral e escrita na escola. Nesse viés, a intervenção didática será realizada em uma escola pública da Educação Básica de uma cidade do interior do RS. No que diz respeito às capacidades discursivas trabalhadas durante as oficinas da Sequência Didática, serão observadas as categorias de análise utilizadas pelo Ministério da Educação para avaliação da redação do ENEM. Trata-se de cinco indicadores, com peso mínimo de 0 (zero) e máximo de duzentos (200) pontos cada, usados como parâmetro para avaliar se o texto dissertativo-argumentativo está adequado à proposta de redação: 1. Domínio da escrita formal em língua portuguesa; 2. Compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento; 3. Capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos; 4. Domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação; 5. Capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos. Com isso, espera-se propiciar uma reflexão sobre o trabalho com escrita nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, buscando propor sugestões que permitam avançar nesse contexto. Ademais, busca-se promover a instauração de um processo de conscientização no que diz respeito ao uso da linguagem, focalizando, em especial, propostas metodológicas de cunho interacionista.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Desenvolvimento da linguagem. Intervenção didática. Contexto escolar.

59 Professora do curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa GEPETEC. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

60 Professora de português e espanhol da escola Estadual de Educação Básica Amélio Fagundes, município de Independência – Rio Grande do Sul. E-mail: espindolaclaudia75@gmail.com

Introdução

O presente trabalho insere-se na área da Linguística Aplicada e busca refletir sobre uma atividade específica que constitui o contexto profissional do professor de Língua Portuguesa: a produção textual. Busca-se apresentar uma proposta metodológica voltada para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Nesse enfoque, a partir da proposta, o objetivo é possibilitar o desenvolvimento da escrita de estudantes da Educação Básica.

A fundamentação teórica que embasa o trabalho é a perspectiva sociointeracionista, sobretudo, autores como Bronckart (1999, 2006), no que diz respeito ao entendimento de linguagem, e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que se refere ao ensino de língua. Segundo a concepção interacionista, a linguagem é a principal responsável pelo processo de desenvolvimento humano, uma vez que representa uma ação socialmente contextualizada, ou seja, uma forma de intervenção social, de mediação entre as diversas negociações que ocorrem no meio em que se está inserido.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a proposta materializa-se em uma Sequência Didática acerca do texto dissertativo-argumentativo, a qual se volta para estudantes do nono ano de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Apresenta-se, aqui, uma atividade cuja finalidade é trabalhar as questões polêmicas do texto dissertativo-argumentativo.

Dessa maneira, o trabalho organiza-se da seguinte forma: primeiramente, discorre-se sobre a perspectiva dos gêneros textuais e sua utilização como objetos de ensino de Língua Portuguesa; em seguida, aborda-se o procedimento Sequência didática como proposta metodológica para se trabalhar o gênero textual na escola; na continuidade, apresenta-se uma atividade que explora as questões polêmicas do texto dissertativo-argumentativo; para finalizar, tecem-se as considerações finais.

1 Os gêneros textuais

É possível observar que toda utilização da linguagem exige a escolha de um gênero, o que configura, conforme Schneuwly (2004), uma relação de imediatez entre sua escolha e sua utilização. Toda ação languageira requer que se adapte, primeiramente, à situação comunicativa: isso pressupõe pensar nos destinatários, no objetivo, no conteúdo; e, conseqüentemente, exige que se tenha conhecimento acerca do gênero: “conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Nos estudos de Bakhtin (2003), referenciado por numerosos autores contemporâneos, têm-se três elementos centrais para a definição de gênero: há a escolha de um gênero em função de uma ação definida por certos parâmetros: finalidade, destinatários e conteúdos; a escolha

de um gênero se dá no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros; mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros apresentam uma certa estabilidade, uma composição; eles têm uma certa estrutura definida por sua função. Assim, a escolha do gênero se dá em função da definição dos parâmetros e da situação que guia nossas ações, pois é um instrumento, como nos traz Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) :

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as “transformações” sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

O trabalho com os gêneros textuais não é recente nas salas de aula, no entanto, durante muito tempo, ele foi meramente um meio para o estudo da gramática. Socialmente constituídos, os gêneros refletem a interação por meio da linguagem, um importante recurso para a formação do leitor e escritor, pois é de fundamental importância que os alunos possam interagir com o texto para que possam construir sentidos ao que é lido. Para Schneuwly (2004), o gênero (instrumento) constitui a base de viés discursivo.

Na acepção de Schneuwly (2004, p. 23), “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age”. Assim, os instrumentos são mediadores de transformação, ou seja, um sujeito ao agir discursivamente em uma determinada situação definida por um gênero, utiliza-se de estruturas complexas, que lhe permitem a produção e interpretação dos mais variados textos, pois os gêneros refletem as bases de uma orientação discursiva. Costa (2002, p. 72) afirma que

[...] apropriar-se, portanto, dos gêneros, sistematicamente, mediados por estratégias de ensino intervencionistas formalizadas é reconstruir a linguagem em novas situações concretas de comunicação, mais complexas, que, certamente, levarão os alunos a uma autonomia progressiva nessas atividades comunicativas complexas.

Toda a prática de linguagem está interligada em um gênero textual, a língua não se separa do indivíduo e nosso aprendizado está diretamente associado às situações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que a aprendizagem de capacidades verbais são de três tipos: capacidades de ação, discursivas e, finalmente, linguístico-discursivas. Todo texto é resultado de um ato físico, nesse sentido, optou-se por nortear a

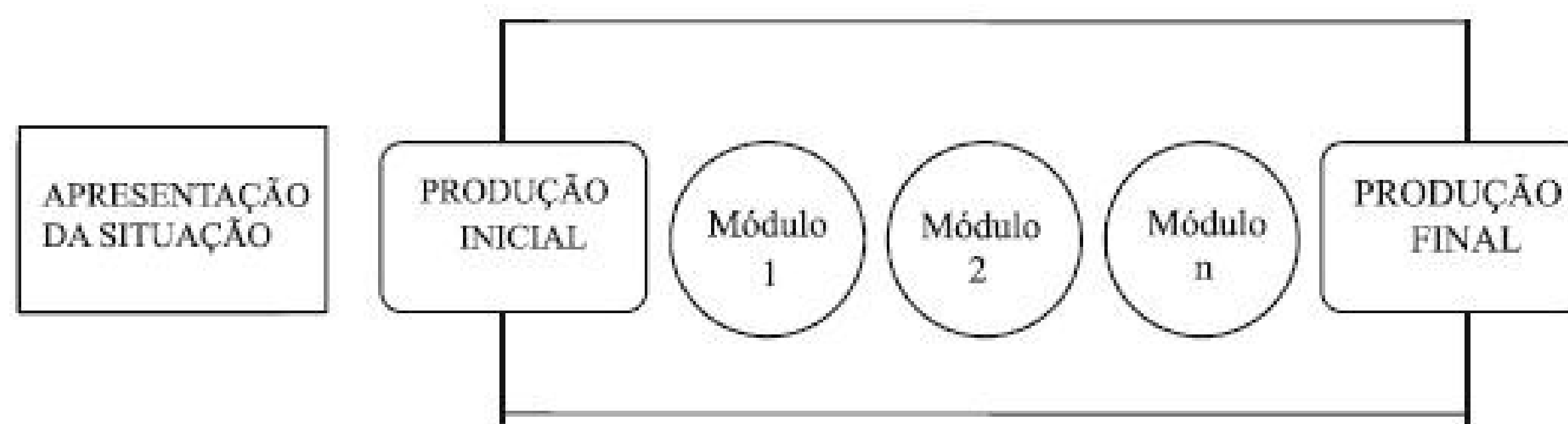
produção textual por meio de uma sequência didática, sobre a qual trazem-se alguns conceitos no tópico a seguir.

2 O ensino de gêneros na escola e as Sequências Didáticas

No ambiente escolar, o gênero pode funcionar como importante instrumento metodológico para trabalhar com a aprendizagem de Língua Portuguesa. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), é possível “ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”. Basta, para isso, propiciar aos alunos contextos diversos de produção, a fim de que se desenvolvam capacidades discursivas. O trabalho com gêneros na escola vem colaborar para o desenvolvimento das capacidades de comunicar-se dos alunos, pois se leva em consideração a linguagem, bem como suas funções.

Com o intuito de propiciar um trabalho de caracterização do gênero opinativo a partir do desenvolvimento de atividades didáticas voltadas para a Educação Básica, utiliza-se como abordagem metodológica de trabalho a aplicação do procedimento denominado Sequência Didática, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste em um conjunto de atividades, estratégias e intervenções, objetivando o entendimento sobre um conteúdo ou tema. Entende-se que esse procedimento representa uma proposta diferenciada para o ensino-aprendizagem de língua oral e escrita na escola. A sequência didática desenvolvida pelos autores acima mencionados é proposta em três etapas: produção inicial, módulos e produção final, conforme estrutura a seguir:

Figura 1 – Etapas da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83)

Ensinar por meio das sequências didáticas, segundo Dolz e Schneuwly, tem a seguinte função:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades

de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

A utilização de sequências didáticas está atrelada a uma perspectiva interacionista e social, na qual o material adapta-se às necessidades dos estudantes, promovendo uma maior significação aos textos, pois é importante considerar que a aquisição linguística, nas diferentes modalidades, funciona também como um instrumento psicológico que ajuda a organizar o pensamento.

A área das linguagens traz inúmeros desafios, os quais nem sempre se resolvem a partir de boas práticas; é muito mais do que isso, fazem-se necessárias propostas pedagógicas que possam ir ao encontro das necessidades sociais e que possam adequar-se ao perfil dos alunos. O uso das sequências didáticas possibilita ao aluno ações das mais simples até as mais complexas, como também visualizar resultados de aprendizagem.

Uma sequência didática baseia-se em um conjunto de atividades previamente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito. Seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), parte-se de uma produção inicial, na qual é possível observar o nível dos estudantes, quais suas maiores dificuldades, como também quais as habilidades que já dominam. Segundo os autores, “uma sequência tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Os autores sugerem que as sequências sejam realizadas em forma de módulos, ou oficinas, ou seja, um projeto que permita trabalhar com atividades significativas e pertinentes dentro do gênero escolhido. Produzir textos orais ou escritos é uma atividade complexa, com vários níveis, nos quais, a cada um deles, o aluno poderá apresentar um ou mais problemas, contudo, ao se utilizar essa metodologia, torna-se mais visível ao aluno quais são suas dificuldades e em que parte é necessário buscar mais conhecimento.

Ao concluir a última etapa da sequência didática, o aluno terá a possibilidade de pôr em prática as noções e os conhecimentos adquiridos individualmente nas oficinas; também entender que escrever é “reescrever” sempre que necessário. O processo de produção e o produto final constituem um todo, e o aluno poderá visualizar a partir dessa estrutura o seu percurso como estudante, tornando-se um crítico de sua própria escrita.

Metodologia

Este trabalho busca apresentar uma proposta de atividade voltada para a capacidade de argumentação no texto dissertativo-argumentativo. Trabalha-se, em específico, com questões polêmicas. Nesse viés, a proposta didática tem como público o nono ano do Ensino Fundamental.

Assim, com o intuito de propiciar um trabalho de caracterização do gênero opinativo a partir do desenvolvimento de atividades didáticas voltadas para a Educação Básica, utiliza-se como abordagem metodológica de trabalho a aplicação do procedimento denominado *Sequência Didática*, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entende-se que esse procedimento representa uma proposta diferenciada para o ensino-aprendizagem de língua oral e escrita na escola.

No que diz respeito às capacidades discursivas trabalhadas durante as oficinas da Sequência Didática, serão observadas as categorias de análise utilizadas pelo Ministério da Educação para avaliação da redação do ENEM. Trata-se de cinco indicadores, com peso mínimo de 0 (zero) e máximo de duzentos (200) pontos cada, usados como parâmetro para avaliar se o texto dissertativo-argumentativo está adequado à proposta de redação. O quadro, abaixo, apresenta esses indicadores.

Quadro 1 – Indicadores de avaliação do ENEM

1. Domínio da escrita formal em língua portuguesa;
2. Compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento;
3. Capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos;
4. Domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação;
5. Capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos.

Fonte: Ministério da Educação.

Para a escolha do gênero (que é solicitado na redação do ENEM), partiu-se do princípio de que seria interessante que os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental conhecessem as características sociodiscursivas do texto dissertativo-argumentativo antes de ingressar no Ensino Médio. A seguir, apresenta-se uma atividade da Sequência Didática voltada para as questões polêmicas do texto dissertativo-argumentativo.

Proposta didática: as questões polêmicas do texto dissertativo-argumentativo

A atividade apresentada faz parte de uma Sequência Didática organizada em seis oficinas, além da produção inicial e final. Mostra-se a segunda parte da oficina 3, cujo objetivo é trabalhar

capacidades de interpretação das informações e organização dos argumentos. O quadro, a seguir, sintetiza essas informações:

Quadro 2 – Oficina 3: Capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos

Objetivo: desenvolver a capacidade de defesa de um ponto de vista com informações, fatos e opiniões de forma consistente e organizada, configurando autoria.

- O reconhecimento da argumentatividade: identificação dos tipos de argumentos.
- A construção da argumentação.
- O conteúdo do texto dissertativo-argumentativo: as questões polêmicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em função do aspecto organizacional deste trabalho, volta-se, em específico, para a apresentação de uma atividade oral, um debate sobre o tema *eutanásia*. Para iniciar a oficina, são trazidas informações sobre a temática: *Vamos falar sobre um tema polêmico com que nos deparamos em nossa sociedade...Você sabe o que é Eutanásia?*

O significado do termo é procurado em dicionários. Subsequentemente, é lida uma redação intitulada: *Eutanásia: quem decide a hora certa de morrer?*, veiculada em UOL Redações.

Em seguida, são apresentados argumentos pró e contra a eutanásia a partir da reportagem do UOL: *Vida ou morte*. Além disso, trabalha-se com a sinopse do filme *Como eu era antes de você*, o qual aborda o assunto. Para finalizar, lê-se um texto intitulado “Eutanásia: qual o limite das decisões que podemos tomar sobre nosso corpo?”.

Após a leitura dos textos motivacionais, é solicitado que a turma se divida em dois grupos: um contra e outro a favor da eutanásia. Os grupos irão organizar seus argumentos e, na sequência, será feito um debate. O quadro abaixo sintetiza o enunciado da atividade.

Quadro 3 – Atividade: Queremos saber a sua opinião sobre o assunto!

A turma deve ser dividida em dois grupos: um contra e outro a favor da eutanásia. O objetivo é promover um debate com os colegas acerca do tema. Para isso, é preciso usar argumentos sólidos para convencer os participantes.

Cada grupo deve ler os textos de apoio e organizar sua argumentação.

Posicione-se, defenda seu ponto de vista com argumentos bem fundamentados e apresente propostas indicando como a sociedade deve lidar com essa questão.

Lembre-se de que é muito importante respeitar a opinião do outro!

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O debate será apresentado a uma outra turma da escola, que assistirá à apresentação dos argumentos e se posicionará com relação ao assunto. O debate é um gênero reconhecível por todos os alunos, ainda que sintam um pouco de angústia na participação desse tipo de atividade, por conta da oralidade. Porém, é de suma importância também trabalhar esse gênero, visto que, no dia a dia, pratica-se a oralidade em forma de opinião nas diversas esferas sociais.

Considerações finais

Sabe-se que os índices de desempenho em relação à escrita e compreensão de textos vêm demonstrando resultados negativos ao longo dos anos, agravados pelo contexto da pandemia Covid-19. O presente trabalho, que materializa uma parceria entre uma escola da Educação Básica com a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), traz uma oportunidade dos alunos do nono ano terem contato com acadêmicos, proporcionando, assim, maior dinamismo e engajamento por partes dos estudantes, pois sentem-se mais motivados durante o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, espera-se propiciar uma reflexão sobre o trabalho com escrita nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, buscando propor sugestões que permitam avançar nesse contexto. Ademais, tem-se a finalidade de promover a instauração de um processo de conscientização no que diz respeito ao uso da linguagem, focalizando, em especial, propostas metodológicas de cunho interacionista.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos de Língua Portuguesa devem estar organizados a partir do eixo USO-REFLEXÃO-USO, que significa compreender o ponto de partida e também a finalidade do ensino de língua e produção de discursos:

Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1998, p. 35).

O trabalho com a produção de textos dissertativo-argumentativos através de uma sequência didática vem ao encontro da proposta acima mencionada, identificando primeiro as dificuldades e depois traçando estratégias para solucioná-las. É importante que, como professores, tenha-se clareza das necessidades dos alunos e que se possa desenvolver uma melhor estratégia didático-pedagógica, capaz de minimizar as falhas de aprendizagem, pressuposto essencial para os anos finais do Ensino Fundamental.

Com a proposta deste trabalho, o professor e os acadêmicos, a partir de suas intervenções, estarão favorecendo a aprendizagem, conscientizando os adolescentes sobre conhecimentos linguísticos e não linguísticos, desenvolvendo capacidades de escrita e oralidade, com textos coerentes, coesos, reflexivos e eficazes.

Referências

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 set. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Redação do ENEM 2020: Cartilha do participante**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 34-128.

A RELAÇÃO LITERÁRIO-HISTÓRICA NA CONSTITUIÇÃO DE *OS DESVALIDOS*⁶¹

Milena dos Santos da Silva⁶²

Resumo: Entre meados do século XIX e início do século XX, surgiu no sertão nordestino um movimento que ficou conhecido por todo o território brasileiro como cangaço. Este fenômeno social era composto por grupos de sertanejos, conhecidos como cangaceiros, que protestavam contra a situação de precariedade e injustiça social na qual vivia a população nordestina. Por sua relevância como elemento identitário da cultura regional, o cangaço se tornou um dos temas mais comuns da cultura brasileira, encontrando amplo espaço para se desenvolver nos diversos campos artísticos, especialmente no literário. Dessa forma, o presente trabalho pretende realizar uma análise construtiva da figura do cangaceiro em *Os Desvalidos* (1993), romance de Francisco J. C. Dantas (1941-), a fim de observar elementos de referência aos movimentos de banditismo do sertão nordestino e características à construção dos personagens, especialmente na composição e formação de Lampião e Coriolano, personagens-narradores do romance. O primeiro, apresentando uma visão mais humanizada, revela a ambiguidade da sua trajetória e dos seus dilemas; o segundo, figura simples e de grandes valores, será um dos responsáveis por contar a história através das suas lembranças. Este trabalho objetiva ainda analisar como o autor apresenta a imagem do sertão sergipano, para, através desse cenário, identificar como são mostradas as questões sociais e o contexto histórico e regional que influenciam a construção dos personagens e do espaço em que acontece a narrativa. O procedimento metodológico utilizado é o da pesquisa teórico-bibliográfica, compreendida nas influências estéticas de Francisco J. C. Dantas sobre o cangaceirismo e das consequências do movimento na construção dos personagens. Para isso, têm-se como base teórica os textos que abordam o cangaço pela literatura; a contribuição de Francisco Dantas para a literatura nordestina (relacionando o regionalismo e o cangaço); os estudos de Pericás (2010) e Meneses (2012) sobre a contextualização do cangaço como movimento sócio-histórico e cultural; os trabalhos de Justino (2015), que permitem observar o Nordeste para além de uma região; as propostas de Costa (2017), evidenciando a relação dos espaços físicos e históricos com a realidade das pessoas sobre quem Dantas se propõe a refletir; e os estudos de Bosi (1996) sobre a representação do sertão.

Palavras-chave: Francisco José Costa Dantas. *Os Desvalidos*. Cangaço.

61 Este trabalho é um recorte da monografia e foi orientado pelo Prof. Dr. Fábio José Santos de Oliveira (UFS/ PPGLB – UFMA).

62 Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: milena.santos1601@gmail.com.

Introdução

Como um dos temas mais comuns da cultura brasileira, o cangaço encontrou amplo espaço para se desenvolver no campo literário, especialmente na literatura nordestina, visto que desde os cantadores de feiras até os poetas famosos da literatura de cordel trataram em suas obras do cangaceirismo e das principais figuras desse movimento, os cangaceiros. Além da literatura, outros campos da arte também retrataram o cangaço, como a música e o cinema, intensificando o grande e valioso significado do movimento para a cultura nordestina e nacional.

Desse modo, teve-se como foco nesta pesquisa investigar fatores históricos, sociais e culturais que contribuíram para o processo de criação literária. Com base nas contribuições que o movimento dos cangaceiros permitiu ao campo literário, um autor terá enfoque nesta pesquisa: Francisco José Costa Dantas (1941-), escritor sergipano que apresenta uma leitura contemporânea do romance regional do Nordeste.

De modo mais preciso, pretendeu-se realizar uma análise construtiva da figura do cangaceiro na obra *Os Desvalidos* (1993), de Francisco J. C. Dantas, a fim de se observar elementos característicos à construção dos personagens e de referência aos movimentos de banditismo do sertão nordestino, especialmente na composição e formação de Lampião e Coriolano, personagens-narradores do romance *Os Desvalidos*.

Algumas informações históricas sobre o cangaço

O cangaço foi um movimento que ocorreu no sertão nordestino entre o final do século XIX e a década de 1930; porém, desde o século XVII, era comum se escutarem histórias sobre ações de homens armados praticando assaltos em algumas cidades do sertão do Nordeste, principalmente nos espaços em que se encontrava a maior parte da população. Essas pessoas, reunidas ou em ações independentes, realizavam roubos e praticavam outros crimes, como afirma Pericás em *Os cangaceiros: ensaio de interpretação histórica*:

Além de saques, constam também entre as ações promovidas por esses bandos estupros e assassinatos. As investidas dessas hordas eram extremamente violentas, ressaltando-se a invasão a Porto Seguro, na Bahia, quando os bandidos saquearam a cidade e estupraram várias mulheres. (2010, p. 17).

O surgimento do cangaço se deu em decorrência de diversos fatores, entre eles, as condições do clima de seca e estiagem e causas históricas e sociais que contribuíram para que o movimento acontecesse e se desenvolvesse no sertão. Relacionada à climatologia, especialmente aos períodos de seca no sertão nordestino, a atuação dos sertanejos se dava

com o objetivo de sobreviver à fome e à sede, procurando novos meios que lhes possibilitasse uma vida melhor e mais justa.

Ademais, era comum acontecerem conflitos entre famílias diferentes, gerando brigas, desavenças, rivalidade e disputa de poder entre pessoas importantes de famílias nordestinas. Para solucionar os conflitos entre as famílias e resolver as situações, os membros de determinada família procuravam e contratavam os serviços de jagunços, como eram conhecidos os indivíduos que protegiam e asseguravam pessoas, estando disponíveis e sujeitos a prestar os mais variados serviços: “Havia ainda embates durante as eleições. Os bandos eram, portanto, subordinados aos interesses de grandes fazendeiros e coronéis, cumprindo suas ordens” (MENESES, 2012, p. 18).

Para Rui Facó, o cangaço foi um movimento econômico e social armado, no qual as ações praticadas pelos sertanejos se caracterizavam por uma busca de justiça, um manifesto como forma de protesto às injustiças sociais, visto que a concentração das terras, ou especificamente, as melhores, estava nas mãos dos indivíduos mais ricos, das autoridades mais famosas do sertão nordestino: “Outro fator seria a cruel exploração que os coronéis impunham à massa sertaneja despossuída, que trabalhava nas suas terras em jornadas extenuantes em troca de salários miseráveis” (FACÓ, 1983, p. 16).

Alguns historiadores apontam vários motivos que levaram ao fim do movimento, como, por exemplo, Maria Isaura Pereira de Queiroz afirmando que “o processo de industrialização aliado ao surgimento de novas frentes agrícolas no norte do Paraná, gerou empregos que desestimularam a opção pelo banditismo no Nordeste” (1977, p. 203). Então, com o avanço da industrialização, novas oportunidades de trabalho foram surgindo em fábricas e indústrias, as quais necessitavam de mão de obra para a produção. O historiador Hobsbawm, por exemplo, considera a modernização como uma das causas para o fim do cangaço, visto que, com os avanços industriais, a economia sofreu transformações melhorando a vida da sociedade.

O escritor Francisco José Costa Dantas

Francisco José Costa Dantas nasceu no ano de 1941, em Riachão do Dantas, no estado de Sergipe, e atualmente está aposentado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Francisco J. C. Dantas é considerado um dos melhores romancistas da literatura brasileira contemporânea, pois suas obras apresentam um caráter revolucionário. Através das suas produções literárias, Dantas explora o ambiente rural e urbano, afirmando, assim, a existência de raízes regionalistas na literatura brasileira.

Francisco J. C. Dantas recria conflitos humanos em suas narrativas, permitindo que os indivíduos se conectem com seus lugares de origem. O intuito da conexão das pessoas com suas

raízes é buscar um sentido para a vida, isto é, Dantas representa, a partir do campo literário, a ligação dos sujeitos com seus espaços. Francisco Dantas também aponta características que, mesmo não sendo autobiográficas, podem estar relacionadas metaforicamente com espaços rurais que fizeram parte da vida do escritor, visto que Dantas cresceu com os seus familiares em um ambiente rural.

Nesse sentido, as produções literárias de Francisco J. C. Dantas unem a terra à palavra. Para Francisco Dantas, a região nordestina não apenas se limitará a uma determinada localidade, mas também propiciará uma reflexão acerca do indivíduo com seu modo de viver a vida. Luciano Justino afirma no prefácio a *Hermilo Borba Filho: memória de resistência e resistência da memória* (2015) que é preciso se observar o Nordeste para além de uma região; aliás, dever-se-ia aliar a ideia do Nordeste como um espaço físico à ideia do Nordeste como um espaço social:

É de grande relevância o conceito aberto, universalista, de Nordeste. Um nordeste, no sentido haroldiano do termo, no qual personagens e seus narradores estão inseridos numa configuração social e humana a qual não podem negligenciar, fazendo uso toda vez do mágico, do fantástico, do nonsense. (JUSTINO, 2015, p. 13).

A partir das concepções estéticas de Francisco J. C. Dantas, é possível afirmar os caminhos que percorreriam as produções literárias do escritor: a relação entre o espaço urbano e rural e a preservação da memória.

Para resgatar a literatura regionalista, Francisco Dantas se vale da realidade do seu estado natal, das observações oriundas do contato direto com essa sociedade e das condições de vida difíceis das famílias do Nordeste. Nesse sentido, o escritor recria o estado de Sergipe com traços mais ficcionais, retratando nas narrativas pequenos povoados. Neste cenário, Dantas redesenha os costumes, os valores, a tradição rural daquela sociedade, trazendo aspectos e situações mais relacionados com o cotidiano.

Um dos elementos mais evidentes nas obras de Francisco Dantas é o da memória, pois ela se torna responsável por viabilizar reflexões profundas a respeito dos dilemas e dificuldades das personagens, não se limitando apenas a uma técnica de escrita do autor. Dessa forma, a memória presente nas narrativas de Dantas permite reflexões acerca da realidade das personagens e das suas vivências. Dantas possibilita que as personagens reavivem suas memórias, de modo que, através delas, possam refletir sobre a vida e as condições de sujeitos que precisam lidar com seus dilemas e resolver determinadas situações. Francisco Dantas, então, compõe personagens que procuram sentido para suas vidas vazias, sujeitos em busca de respostas para uma vida solitária e a cada dia mais perto da morte.

Ao promover o resgate da memória em suas obras, Francisco J. C. Dantas mostra a vontade das personagens em conservarem suas lembranças; porém, ao fazer isto, o escritor promove a mistura de medos, angústias e sonhos das personagens. Francisco Dantas apresenta personagens que não conseguem se expressar, tendo muitas dificuldades em transpor seus anseios e inquietações, apesar de possuírem grande necessidade de expor suas memórias. Desse modo, Dantas propõe em suas produções literárias uma relação entre a personagem, o espaço e o tempo, pois, no momento em que ocorre a fala das personagens, há um retorno ao passado, através do qual reavivam suas lembranças. A partir desse quadro, as personagens têm a possibilidade de recriar espaços ou remontar cenários que representem a sua realidade. O espaço se torna, assim, um ambiente explicativo para as grandes perturbações e conflitos a respeito da existência das personagens.

Ao retomar uma literatura regionalista nas suas produções literárias, Francisco J. C. Dantas reafirma a existência do regionalismo na identidade nacional, apresentando posição contrária à de alguns estudiosos, os quais afirmam que o romance regionalista não está mais em voga. Regina Dalcastagnè, por exemplo, acredita que o romance regionalista não possui mais espaço no campo literário e as discussões acerca do assunto não têm mais força ou visibilidade, concluindo que o regionalismo como um projeto na literatura está enfraquecido e cada vez mais em declínio:

Assim, o espaço da narrativa brasileira atual é essencialmente urbano, ou, melhor, é a grande cidade, deixando para trás tanto o mundo rural quanto os vilarejos interioranos. [...] Não se está querendo dizer aqui que não se escreva (ou não se escreverá) mais nos moldes regionalistas. [...] Acusado de ser regionalista, defendido por ser regionalista, Dantas aparece mesmo com uma voz isolada dentro de um contexto literário que não se quer mais regionalista. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 110).

Nesse sentido, Francisco Dantas, assim como outros romancistas que refletem sobre a realidade regional, ambientando suas narrativas em solo rural, tem a tarefa de mostrar que, mesmo desenhando o sertão em sua atualidade, trazendo como imagem uma sociedade desvalorizada, desumanizada e esquecida, um indivíduo com incertezas e anseios, e um ambiente repleto de problemas e denúncias sociais, ainda são preservados os costumes, os valores, as tradições culturais desse espaço. Em *O silenciamento das personagens como expressão do trágico em Cartilha do Silêncio, de Francisco José Dantas (2017)*, Patrícia Valéria Vieira da Costa diz que o destaque de Francisco Dantas se dá em virtude de o autor conseguir relacionar os espaços físicos e históricos com a realidade das pessoas, propondo uma reflexão dos problemas sociais com as inquietações de cada indivíduo:

O lugar de Dantas é, por fim, o lugar do autor que, assim como muitos outros da atualidade, fala da outriedade, tentando reconhecer-se no outro, expressar o outro, seus conflitos, suas necessidades, toda a carga de vida que pode brotar nas extensões tanto citadinas quanto rurais (ainda muito existentes) do nosso país. Autor regionalista, das regiões e mais regiões que puderem surgir por meio da ficção, e que não precisam necessariamente de delimitação exata, da cópia fiel de espaços. (2017, p. 30).

Em *Os Desvalidos*, Francisco J. C. Dantas tem como intuito dar voz aos que estão calados, dando espaço aos indivíduos que não são reconhecidos na sociedade, tendo também suas terras desvalorizadas. Além de reconhecer os sujeitos que estavam sendo rejeitados, Francisco Dantas recria uma das principais histórias do Nordeste, trazendo para o seu texto a vida do cangaceiro Lampião. Dantas conta com riqueza de detalhes sobre aventuras deste temido cangaceiro, mas é importante considerar que o autor, ao recontar essa tradicional história, apresenta o cangaceiro como um homem comum, com sentimentos e desassossegos. O autor narra um momento em que Lampião e o bando estavam sofrendo um ataque e sua mulher, Maria Bonita, começa a sentir dores do parto:

Dividido num repente entre o posto de chefe-de-guerra e a obrigação de marido-parteiro, esse Virgulino, embora por um só momento, desmareou-se apavorado, não tanto por dificuldade de conciliar as duas frentes de que se desincumbia na vista da cabroeira – mas porque lhe ardiam os miolos, coisa que nenhum deles adivinhava: a paixão tumultuada que pressente a mulher se indo... (DANTAS, 1996, p. 188-189).

Lampião encontra-se preocupado em defender seus homens do tiroteio, mostrando cuidado com a vida e segurança dos cangaceiros que o acompanhavam, e também está aflito como um marido que deseja o bem da esposa e como um pai angustiado com a chegada do filho. O cangaceiro, nesses dois momentos, aparece como um cidadão normal, tentando proteger as pessoas a quem ama.

O romance *Os Desvalidos*

Os Desvalidos é tido como uma releitura das memórias e dos comportamentos da sociedade nordestina, na medida em que evidencia as desigualdades sociais e traz à tona a realidade de pessoas que estavam apagadas e silenciadas.

O romance conta a história de Coriolano, um infeliz sertanejo que, ainda jovem, precisou lidar com as crueldades de um temido cangaceiro da época, o famoso Lampião. Durante sua juventude, Coriolano habitava em um local chamado Aribé. Seu sossego se findou quando teve sua casa invadida por Lampião. Apesar de ter conseguido fugir das maldades do cangaceiro,

Coriolano precisou deixar sua casa para trás, começando uma vida de muitas aflições e desgostos.

Coriolano, ao sair de Aribé, se muda para o Rio das Paridas, passando a viver atormentado e com receio de outro ataque de Lampião. Ao deixar Aribé, Coriolano sofre, pois coleciona muitas lembranças: “É fato que trouxe do Aribé o padecer, as chagas quentes e as perdas judiadeiras que se esgalharam rompendo-lhe as entranhas, de tal modo que de tanta dor ainda vive nela! Permanece atarraxado!” (DANTAS, 1996, p. 17). Morando em Rio das Paridas, Coriolano precisa aprender a lidar com o medo de reencontrar o cangaceiro e com a saudade de sua terra natal.

O sertanejo passa a morar em companhia do seu tio viúvo, Filipe, o qual se apaixona por mulher bonita e atraente chamada Maria Melona. Filipe e Maria Melona se casam, mas o casamento não dura muito tempo devido à inveja e às constantes calúnias levantadas por Coriolano, especialmente quando o rapaz acusa a mulher de traição.

Tio Filipe, magoado e triste, decide ir embora e passar a viver como um caixeiro-viajante. Maria Melona, movida pela raiva e vingança, decide entrar para o cangaço, juntando-se ao bando de Lampião.

Com o objetivo de encontrar o tio Filipe e fazê-lo retornar, Coriolano também vai embora, assumindo a profissão de um seleiro viajante. Nessa busca, o sertanejo precisa lidar com seus conflitos internos, especialmente quando se vê obrigado a enfrentar seu maior medo desde que partiu da sua terra natal, o reencontro com Lampião. A narrativa apresenta esse momento dessa forma: “[...] e adivinhem com quem topo no cotovelo de uma ladeirinha empinada, por onde eu descia quase cego de tanta ruindade na cabeça cutucar! Ah meu Pai do Céu! Êta vidinha caipora! Pois não é que, em carne e osso estufa em cima de mim o bando de Lampião!” (DANTAS, 1996, p. 101).

No meio de todas essas confusões, tio Filipe retorna a Aribé, onde é iniciada uma batalha. Na tentativa de ajudar Coriolano, Zerramo, seu compadre leal e um homem corajoso, decide enfrentar Lampião, mas acaba sendo morto pelo cangaceiro. O corpo de Zerramo é covardemente abandonado por Coriolano, que decide fugir para o Rio das Paridas, com receio de ter que obedecer às ordens de Lampião. Todavia, Coriolano recebe uma notícia que altera seus planos. Ao saber da morte de Lampião, Coriolano se sente vingado, e começa a planejar seu retorno para Aribé; entretanto, a dúvida e o medo impedem o sertanejo de regressar para sua terra natal.

Francisco J. C. Dantas apresenta uma narrativa em que tanto Coriolano quanto tio Filipe terminam frustrados, ou seja, o autor narra uma sucessão de fracassos através da vida das

personagens. O infeliz sertanejo Coriolano não tinha planos para sua vida, não possuía sonhos ou metas, nem ao menos um trabalho a que se dedicar. Coriolano vivia sempre protegido por alguém. Não tinham coragem, sequer, de retornar para Aribé. Tio Filipe foi salvo por Maria Melona, mas Dantas encerra a narrativa passando a ideia de que o viúvo havia ficado louco, conseguindo apenas um serviço de amansador de cavalos.

Francisco Dantas utiliza o cangaço em sua narrativa como elemento representativo da realidade da sociedade, das tradições culturais, dos valores e dos costumes de uma região do sertão nordestino, pois, para o autor, o cangaço é um dos fenômenos que mais simboliza a identidade nordestina e sertaneja. No romance, Dantas promove um diálogo entre os aspectos regionais e característicos deste movimento, com o resgate memorial de acontecimentos marcantes na vida das personagens. Ademais, ao discutir a representatividade do cangaço, Dantas retoma a vivência de um povo que estava em contato direto com os movimentos de banditismo e com as figuras pertencentes ao movimento:

Imerso nesses debates, Dantas abre uma fissura temporal, a partir de sua escrita para narrar histórias que têm como pano de fundo os anos de atuação do cangaço, entre a região do agreste e do sertão do estado de Sergipe. Essa narrativa dá vazão a diferentes sujeitos sociais, revelando, assim, uma polissemia de vozes e representações peculiares, descentradas, fragmentadas e singulares. (MENEZES, 2010, p. 13).

Francisco Dantas se valeu do cangaço em sua obra para apresentar o cotidiano, os dilemas e os dramas enfrentados pelas personagens a partir de um contexto caótico e desigual, onde a criminalidade e as injustiças perpetuavam. Em *Os Desvalidos*, é possível observar a vivência das personagens relacionadas tanto ao cangaço, quanto às práticas e problemas sociais e econômicos, envolvendo o favorecimento das classes mais poderosas, a proteção da parcela mais rica da sociedade e as imposições de poder e abuso sobre a parte mais humilde, desvalorizada e esquecida da população.

Em *Os Desvalidos*, Francisco J. C. Dantas apresenta o encontro de dois discursos, o histórico e o literário, pois, apesar de serem áreas que se diferenciam em suas linguagens, métodos, objetos e práticas de estudos, tanto a história quanto a literatura podem se dedicar, cada qual com suas respectivas abordagens, a pesquisar materiais e acontecimentos semelhantes com o intuito de construir narrativas que representem aspectos da realidade. Ademais, textos literários podem ser utilizados por historiadores, assim como a literatura pode se debruçar em pesquisas históricas, sem que as duas áreas percam suas autonomias.

Berthold Zilly (2001, p. 39) afirma que “a história, na construção de seu discurso, apoia-se em fontes que podem ser verificadas, atestadas. A literatura, em seu discurso ficcional,

dispensa a veracidade e autenticidade das fontes que utiliza”. Dessa forma, compreende-se que, enquanto a história é uma ciência que, através da verificação e confirmação, obtém um conjunto de informações sobre processos e fatos ocorridos no passado, contribuindo para a compreensão do presente, a literatura é uma manifestação artística que possui liberdade em seu processo de criação. A respeito da literatura, é importante considerar que, além de discursos históricos, o campo literário tem livre acesso para se debruçar sobre outras ciências que tratam da humanidade, como afirma Antonio Candido em *A Educação pela noite e outros ensaios*: “A criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos” (1989, p. 163).

Francisco Dantas, em *Os Desvalidos*, constrói personagens aproximando-as da realidade, ou seja, o autor evidencia aspectos regionais, como a desvalorização cultural da região, as injustiças e o descaso dos governantes contra a população mais pobre, os dilemas enfrentados pelos sertanejos em uma terra onde são excluídos e calados. Por essa razão, as narrativas de Dantas apresentam, a partir das dificuldades expostas na vida das personagens, os costumes enraizados no povo do sertão, as melancolias dos indivíduos e o valor do sertanejo, que, mesmo atormentado com vários problemas e sujeito a uma vida de reviravoltas, mantém a dignidade de lutar por uma condição melhor.

Alfredo Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira*, afirma que Francisco J. C. Dantas retrata em *Os Desvalidos* um sertão como mundo social, representando, através dele, uma relação entre história e memória, em que se encontra e se vivencia não só um espaço cercado de dificuldades, violências, desigualdades, mas também as singularidades das pessoas, o modo de ser, de pensar e de agir dos sertanejos que lidam diariamente pela sobrevivência e pelas expectativas de mudanças. Além de mostrar um cenário que evidencia as questões sociais e o contexto histórico e regional de uma sociedade, Dantas apresenta temas que preocupam o homem sertanejo, compreendendo os seus conflitos e suas inquietações, como a morte, que origina um pensamento sobre o sentido e aprendizado da vida:

O sertão nesta obra não é apenas um espaço geográfico, mas sim simboliza o espaço social, onde homens lutam para vencer suas dificuldades. Por isso, a obra representa uma linha regionalista, uma vez que traz a reflexão dos problemas sociais marcantes do momento histórico retratado, destinado a provocar a conscientização, o romance regionalista tem como função criticar para denunciar uma questão social, contribuindo, assim, para a solução. (BOSI, 1996, p. 87).

Conforme se observa, Francisco Dantas recorta o tempo e o lugar geográfico em que o cangaço acontece, optando por uma análise cultural do movimento nordestino. Dantas apresenta

o sertão como um ambiente particularizado por representações e, a partir disso, expõe um protagonista social do Nordeste no tempo do movimento: Virgulino, o Lampião. Por viver em Sergipe, Francisco Dantas se vale das características deste espaço para compor as imagens que se relacionam ao cangaço.

O sertão narrado por Francisco Dantas promove a união da terra e da memória. Nesse sentido, Dantas possibilita uma análise singular das relações sociais contemporâneas que são reveladas a partir das personagens. Ademais, as representações discursivas sobre o sertão indicam um espaço violento, evidenciado não só através da seca, da miséria e da vivência dos sertanejos, mas também através da relação do homem contra o homem, o que se revela na opressão dos ricos contra os pobres e na conduta ameaçadora dos cangaceiros.

Do mesmo modo que revelou o sertão nordestino a partir da vivência de pessoas comuns, Francisco Dantas compôs um duplo foco narrativo em *Os Desvalidos*. O primeiro corresponde ao sertanejo Coriolano, que deu voz à narrativa de Dantas a partir das suas lembranças, mostrando a realidade social da população, que precisava lidar tanto com os acontecimentos provocados pelo cangaço, quanto com alternativas para sobreviver em meio a condições climáticas inóspitas e a uma sociedade injusta e desigual. O segundo se trata do cangaceiro mais conhecido e temido na história brasileira, Lampião, inserido na narrativa como um homem comum, colecionador de dilemas e preocupações, ou seja, o cangaceiro Lampião é apresentado em *Os Desvalidos* a partir de uma percepção mais humanizada, apesar de sua pessoa aparecer na obra despertando sentimentos variados na vida das demais personagens, especialmente na de Coriolano, visto que Lampião é uma marca permanente nas lembranças e na evolução do sertanejo durante a narrativa.

Os sujeitos em *Os Desvalidos*: a construção de Coriolano e a representação de Lampião

Francisco J. C. Dantas situa a narrativa de *Os Desvalidos* no final da década de 1930, quando o cangaço se enfraqueceu devido à morte de Lampião no massacre de Angicos. Como visto, Francisco Dantas apresenta o cangaço através do ponto de vista de Coriolano, um seleiro corcunda e infeliz que alimenta um ódio profundo pelo movimento. No início da narrativa, verifica-se o cruzamento dos destinos do rei do cangaço com o infeliz cacunda, pois a morte de Lampião é recebida com bastante alegria por Coriolano, que tem a possibilidade de retornar para sua terra natal, Aribé, abandonando a vida de miséria, na qual o sertanejo se encontrava em Rio das Paridas.

Em *Os Desvalidos*, os caminhos de Coriolano e Lampião estão ligados, cruzando-se duas vezes. No primeiro momento, ao ver o cangaceiro, Coriolano se sentiu orgulhoso, pois havia

se encontrado com o cangaceiro mais procurado pela polícia. Todavia, o segundo encontro do sertanejo com Lampião e seu bando provocou uma tragédia, a morte de Zerramo, pois esta personagem tentou livrar tio Filipe das maldades do cangaceiro. Com a morte de Zerramo e por ser forçado a abandonar sua estalagem, Coriolano gerou em seu coração um ódio extremo pelo rei do cangaço.

Como citado anteriormente, Coriolano é um seleiro frustrado, ressentido pelos insucessos e sua situação de pobreza, porém, mesmo sem dinheiro, o sertanejo mantinha o orgulho oriundo das suas conquistas do passado. A personagem tem a intenção de encontrar seu lugar no mundo, sofrendo com o movimento oscilante de sua posição de classe, cheia de altos e baixos. Por isso, ao se mudar para Rio das Paridas, o sertanejo acreditava que encontraria as respostas para suas perguntas a respeito da sua existência, dos seus conflitos pessoais e internos. Foi apenas em Aribé, isolado em uma estalagem, que Coriolano se sentiu pertencente a um lugar, conseguindo refletir e achar soluções para resolver os dilemas que inquietavam seu coração e sua mente. Em Rio das Paridas, o sertanejo tenta conseguir sucesso em vários empreendimentos, os quais, depois de um tempo, dão errado, fazendo com que Coriolano perca o dinheiro investido, a honra e o respeito do povo: “A sua sorte já estava cancelada! O resto, o fiado comeu. A engenhoca abocanhou o seu fabrico de bombom, e Coriolano outra vez foi bater com os burros n’água” (1996, p. 30).

O ambiente de *Os Desvalidos* é o sertão, espaço dominado pela pobreza e assolado pela violência dos cangaceiros e das tropas volantes. Neste ambiente, a situação dos sertanejos se agravava, especialmente no período das secas, pois a prática da agricultura como meio de sobrevivência tinha lucros baixos e os animais não resistiam à falta de água. Por isso, muitas pessoas se viam obrigadas a abandonar suas terras. Além disso e como já visto, a ausência de serviços e as condições injustas de trabalho colaboravam para o abandono do sertão pelos sertanejos. No romance, por exemplo, Coriolano decide sair de casa partindo para Rio das Paridas em busca de uma melhor qualidade de vida, repetindo o movimento que os irmãos já tinham feito, fatigados dos serviços agrícolas e das humilhações.

Além disso, para tentar controlar as ações cometidas pelos cangaceiros, os volantes machucavam as pessoas com a intenção de que revelassem o esconderijo dos bandos. Os cangaceiros, com o intuito de não serem capturados, também torturavam os suspeitos de trabalhar para as tropas volantes: “O bando de Lampião e a volante do governo agora deram pra esta zona do Aribé. Enquanto se perseguem e se chacinam em porfiadas e sangrentas brigas, vão também esfolando a região...” (DANTAS, 1996, p. 125).

Em *Os Desvalidos*, Francisco Dantas concede ao cangaceiro Lampião a oportunidade de contar sua história. Ao permitir que Lampião apresente a versão de sua vida, Dantas apresenta

outra face do cangaceiro, diferente da imagem já definida de um bandido sanguinário que espalhou medo e terror pelo sertão nordestino. Lampião se mostra sentido por ser reconhecido apenas pelas suas maldades, ao invés de também ser lembrado por suas boas ações e atitudes praticadas em favor da parcela mais humilde da sociedade. Na narrativa, Lampião aparece também como um homem preocupado com a mulher, Maria Bonita, e triste pela ausência dos três irmãos que foram assassinados:

Coitado do mano Antônio, perseguido e enganado em seu dinheiro... e dos outros irmãos que também já se foram sem um só aceno de partida, sem um só gemido atravessado, brogando na mais limpa lealdade! Ah... Livino! Nome de arcanjo, morto atirado que me encheu as mãos de sangue e a vida de mais desgosto no ano de vinte e cinco! E Ezequiel, meu Deus, que homem desassombrado! Estraçalhado a bala de fuzil no meio da seca de trinta e dois. (DANTAS, 1996, p. 152).

Como já citado anteriormente, Francisco Dantas faz uma leitura mais humanizada de Lampião. A presença de Maria Bonita entre o bando amenizava-lhe a prática de alguns crimes, pois ela era a responsável por amolecer o coração de Lampião e interceder pela vida de algumas vítimas. O cangaceiro, como um homem de sentimentos também, preocupava-se com a segurança e o bem-estar da esposa, especialmente quando ela esteve grávida: “Virgulino partiu [...] mal disfarçando na cara amarrada o doído incômodo de deixar Maria Bonita sem o seu amparo, logo agora com a barriga bem redonda em dias de parir.” (DANTAS, 1996, p. 147).

Diferente de algumas personagens que consideravam o cangaceiro um herói, digno de admiração e exaltação, Coriolano não acreditava que um homem sujeito a cometer tantos crimes com requintes de maldade, sem piedade de suas vítimas, podia ter algum sentimento bondoso no coração. Desse modo, Coriolano contestava todos os relatos a respeito da generosidade de Lampião, visto que o cangaceiro alimentou ódio em Coriolano após matar Zemarro: “Deste Lampião, que um dia me levou pra um buraco, todo o bem que botam é poetagem. É léria de imaginamento! Na verdade é um malvadão do satanás. Raspa osso de canela a ponta de punhal.” (DANTAS, 1996, p. 175-176).

Ao longo da construção de Coriolano e Lampião, Francisco Dantas manteve a trajetória das duas personagens ligada, mesmo seguindo caminhos diferentes. A partir das memórias, o sertanejo infeliz e o cangaceiro revisitam acontecimentos que reavivam seus dramas e provocam crises de existência. Coriolano, cercado pelo medo e pela culpa, representa a miséria e a angústia, pois está sempre se deslocando, não conseguindo se manter em lugar nenhum, visto que não consegue encontrar um lugar que possa chamar de seu. Lampião, por ser perseguido pelas tropas e muitas pessoas desejarem seu fim, também enfrenta o dilema de não fincar raízes

em nenhum local, precisando estar sempre em movimento, porém o cangaceiro consegue um lugar de destaque no quadro social, impondo-se e marcando um campo de representação. Na obra de Dantas, Lampião representa a força da tradição do sertão, que, para se estabelecer, precisava provocar medo na sociedade.

Considerações finais

Como se pôde observar ao longo do estudo, a análise do romance *Os Desvalidos*, de Francisco J. C. Dantas, realizada neste trabalho, privilegiou aspectos relacionados ao cangaço. A recuperação do cangaço, tema recorrente na ficção nordestina, não só reafirma a força e a relevância do fenômeno para a produção literária regional, como também demonstra que, apesar de mais de setenta anos do fim do movimento, o cangaço ainda desperta interesse e inspiração artísticos.

No que se refere ao modelo de literatura adotado por Francisco J. C. Dantas, o escritor tem a intenção de, através do campo literário e imaginativo, preservar a memória, recriando ambientes e conflitos humanos em suas narrativas, permitindo que os indivíduos encontrem seu lugar de pertencimento ou consigam resolver as aflições que os atormentam. Além disso, o escritor rememora fatos ocorridos, possibilitando que as personagens descubram a origem dos seus dilemas internos.

Francisco J. C. Dantas promove um resgate da literatura regionalista se valendo da sua experiência em Sergipe. No romance *Os Desvalidos*, o autor reúne elementos que tornam a obra dotada de referências regionalistas. Dantas promove, nesse romance, a recriação de certos acontecimentos históricos. Na tentativa de mostrar pessoas desvalorizadas na sociedade, Dantas revela as marcas pessoais, os conflitos, as culpas e as falhas carregadas pelas personagens.

O autor de *Os Desvalidos* apresenta uma narrativa repleta de termos regionalistas e um sentido mais popular na fala das personagens. A respeito de Coriolano, o autor apresenta uma análise em que o sertanejo se torna um questionador, mais reflexivo sobre a vida e as relações sociais, pois, à medida que se conhece mais sobre a personagem, é possível penetrar o seu íntimo e entender quais aflições e fracassos inquietam essa personagem. No que se refere a Lampião, Francisco Dantas o representa como um homem com consciência de sua situação, portador de sentimentos, de dilemas e de angústias que lhe atormentam a vida. Ademais, o autor demonstra Coriolano indagando sobre sua existência com medo de se impor; o cangaceiro mostra sua posição, conseguindo respeito da população e um lugar de destaque perante a sociedade.

Referências

- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.
- COSTA, Patrícia Valéria Vieira da. **O silenciamento das personagens como expressão do trágico em *Cartilha do Silêncio*, de Francisco José Dantas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.
- DANTAS, Francisco José Costa. **Os Desvalidos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FACÓ, Rui. **Cangaceiros e fanáticos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- HOBSBAWM, Eric. **Bandidos**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- JUSTINO, Luciano. Prefácio. *In*: NÓBREGA, Geralda Medeiros. **Hemílio Borba Filho: memórias de resistência e resistência da história**. Campina Grande: EdUEPB, 2015. p. 11-15.
- MENESES, Antonio Alan Dantas. **O cangaço em *Fogo Morto* e em *Os Desvalidos***. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- MENEZES, Aldair Smith. **O Cangaço no sertão d’*Os Desvalidos***. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- PERICÁS, Luiz Bernardo. **Os cangaceiros: ensaio de interpretação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ZILLY, Berthold. A guerra de Canudos e o imaginário da sociedade sertaneja em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha: da crônica à ficção. *In*: CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio Wolf de (org.). **Literatura e História na América Latina**. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2001.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO CONTO “EM BUSCA DE EUGÊNIA” DA AUTORA NÉLIDA PIÑÓN

Eliene Cristina Caixeta⁶³

Resumo: Este estudo tem por objetivo discutir a representação do feminino no século XXI por meio da análise do conto “Em busca de Eugênia”, de Nélida Piñon, pertencente à coletânea: *A camisa do marido* publicada em 2014. O processo metodológico é de cunho teórico-crítico-reflexivo, tendo como suporte os escritos de: Faria (2003), Piñon (2014), Xavier (2010) e Zinani (2010). No conto narrado em primeira pessoa, a caracterização feminina circunda os modelos patriarcais, estando a imagem da personagem Eugênia atribuída aos cuidados domésticos, da família, cujo dever lhe limita aos conceitos já pré-determinados pela sociedade. Em toda a narrativa, fica clara a posição do homem em relação ao sexo, sendo este realizado como fonte de prazeres legitimados pela masculinidade, deixando a protagonista alheia a um desejo comum entre as pessoas, mas negado à mulher na maioria das sociedades. É explícito que o casamento descrito na narrativa atende às características impostas pelo patriarcalismo, uma vez que é encenado o controle exercido sobre a figura feminina, considerada inferior, figurando a discriminação de cunho sexual em tudo o que se refere a ela. A personagem feminina é a caracterização da realidade de muitas mulheres, pois é forte, tanto no aspecto físico quanto emocional, e na ausência do marido, não importando o horário ou a condição climática, dedica-se à criação dos filhos, ao serviço doméstico e, ainda, ao trabalho braçal. Com o desenvolvimento do conto, a personagem feminina é descrita como uma mulher solitária. A personagem Eugênia nascida em um aldeia perde a lembrança dos traços que caracterizavam seu povo. Assim, constatamos que, ao se distanciar da sua origem e, sobretudo, da língua e cultura da aldeia em que fora criada pelos pais, há uma transformação identitária por parte de Eugênia, já que a identidade, como sabemos, é fluida e moldável. Em contrapartida, destaca-se a Galícia como terra das personagens.

Palavras-chave: Autoria feminina. Conto. Nélida Piñon.

Introdução

A literatura escrita por mulheres vem conquistando espaço no cenário literário, uma vez que tem sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas, não se configurando apenas por meio

63 Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí (eliene.caixeta@ifgoiano.edu.br); Mestra em Estudos Literários (UFU) e Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFCAT).

de determinadas autoras, mas sim em um âmbito literário diversificado, composto por obras relevantes, que marcam o avanço do campo literário e, principalmente, a construção identitária da mulher como escritora.

O presente trabalho tem como objetivo uma análise da construção identitária feminina por meio do conto “Em busca de Eugênia”, de Nélide Piñon, publicado na coletânea *A camisa do marido*, no ano de 2014. Na obra supracitada, frequentemente são descritas as condições de vida dos seres humanos e as conflituosas relações entre eles, tendo como espaço o ambiente rural, além disso, é abordada a figura feminina no ambiente familiar e social no qual está inserida. A pesquisadora Marta Lia Genro Appel (2010, p. 52), ao abordar as tendências da escrita de mulheres, observa que:

Há uma série de publicações, como romances e contos, produzidos por mulheres, que tratam de temas recorrentes. Este fato é uma constatação um tanto curiosa, pois há pouco tempo as mulheres se inseriram no âmbito da produção literária, que até o Modernismo (século XX), contava com a participação efetiva e, majoritariamente, de escritores homens.

A literatura brasileira possui diversas publicações de autoria feminina que abordam temas relevantes, não se remetendo apenas ao âmbito da arte, mas também às expressões do eu, da mulher como sujeito na construção da identidade feminina, uma vez que, até meados do século XX, os textos literários eram compostos por literatos do sexo masculino. Aos poucos, a literatura feminina vai se tornando autônoma, exteriorizando, por meio da ficcionalidade, a realidade de um universo pouco conhecido. Ainda de acordo com Appel (2010, p. 52):

No Brasil, a autora Nélide Piñon é uma das pioneiras a tratar do feminino como campo de representação de anseios e de revelações de um universo que necessita ser evidenciado por uma série de condições socioculturais que serão discutidas ao longo do texto.

Em um âmbito marcado pela literatura escrita pelo sexo masculino, a construção da personagem feminina nos textos literários de autoria feminina surpreende os leitores e leitoras, uma vez que estes estavam familiarizados com a representação feminina na história da literatura abordada segundo observações masculinas na exposição de suas angústias, seus sonhos, seus desejos. Em seu livro *História da literatura*, no qual analisa questões da contemporaneidade da autoria feminina no Brasil, Cecil Jeanine Albert Zinani (2010, p. 28) sublinha que “as mulheres conseguiram ultrapassar diversas barreiras, primeiramente, no que tange à produção literária, tornando-se sujeito e não mais objeto de representação”. Assim, o cenário literário, que era predominantemente marcado pela masculinidade, abre espaço à autoria feminina.

O desenvolvimento desta análise surgiu da importância de compreender a literatura de autoria feminina, bem como sua contribuição no cenário literário brasileiro, pois aborda o espaço conquistado pelas mulheres e sua voz, até então, silenciada por um ambiente marcado pela masculinidade. Por essa razão, apresentar-se-á, nesta tessitura, algumas considerações acerca das conquistas femininas no cânone literário. Em seguida, analisaremos o conto “Em busca de Eugênia”, enfocando os traços da personagem feminina que o compõe.

A obra de Nélide Piñon nos apresenta as mais variadas formas de expressões do ser humano, mas a palavra é, sem dúvida, a mais peculiar na composição da narrativa, pois permite que o indivíduo se coloque diante dos problemas vivenciados e também dos conflitos sociais, por meio de uma linguagem crítica. Importa ressaltar que a autora apresenta, por intermédio de sua escritura, o olhar característico da mulher escritora, assumindo a forma de conto lírico para a elaboração de um estilo literário próprio. Ademais, em sua produção literária, a figura feminina é retratada como mulheres que se dedicam às atividades domésticas, são mães e esposas, que estão em busca de sua própria identidade.

Elegendo, pois, o *corpus* constituído pelo conto “Em busca de Eugênia” (2014), percebemos que Nélide Piñon revela na sua escritura o olhar peculiar da mulher autora a partir do conto lírico, visto que realiza a mistura de gêneros (narrativo e lírico) para a construção de um estilo literário próprio. Desse modo, a análise do conto supramencionado será de cunho bibliográfico e interpretativo, tendo como embasamento teórico de autores e autoras a saber: Albert Zinani, Elódia Xavier, Alain Touraine, Álvaro Alves de Faria, entre outros pesquisadores que dialogam acerca da literatura de autoria feminina, bem como do processo de construção identitária.

Nélide Piñon e a literatura de autoria feminina

Nélide Cuiñas Piñon nasceu no bairro Vila Isabel, na cidade do Rio de Janeiro, em 3 de maio de 1937, filha de Lino Piñon Muiños e Olívia Carmen Cuiñas Piñon. Sua família é descendente da Galícia, uma comunidade espanhola, situada no noroeste da península Ibérica, todavia, a autora escolheu o Brasil para residir. Durante toda a infância, seus pais estimularam-na para o hábito da leitura, oferecendo-lhe livros e viagens. Ao completar 10 anos, retornou junto com eles e os avós maternos à Galícia, lá morando por dois anos. Desde criança, Nélide Piñon já escolhera a profissão que lhe traria realização pessoal, contentamento e satisfação na vida: seria escritora. Quando menina, já escrevia histórias, as quais eram vendidas ao pai e aos familiares. Conforme Álvaro Alves de Faria (2003, p. 196), “Nélide lembra que se proclamou escritora com 8 anos de idade”. Sobre o mesmo ponto de vista, a escritora e amiga de Nélide Piñon, Bethy Lagardère (2013, p. 76), expõe que “ela, há muito, já se intitulava escritora, como aqueles que viria a conhecer no futuro e que seriam seus companheiros de ofício”.

Quanto à formação escolar e acadêmica, a literata estudou por treze anos na Espanha e, somente depois, ingressou na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, formando-se em Jornalismo pela Faculdade de Filosofia, curso concluído em 1957. Durante esse período, escreveu para o jornal universitário intitulado *Unidade*. Dois anos após concluir a graduação, em 1959, publicou seus primeiros contos.

Sua primeira obra a estrear na literatura foi o romance *Guia-Mapa de Gabriel Arcanjo*, publicado no ano de 1961. A escritora Nélida Piñon, por meio de suas obras, leva o leitor e leitora a refletir sobre a realidade vivenciada pelo sujeito e os sentimentos, muitas vezes, banalizados pelo cotidiano.

Sobre seu estilo, Faria (2003, p. 10) assinala: “linguagem expressiva, de finíssima elaboração, a literatura de Nélida é universal”. No entanto, podemos inferir que a mulher ainda é vista como sendo submissa ao homem e à igreja, tendo que obedecer aos padrões patriarcais. Ainda que, diante dos direitos alcançados, a busca pela igualdade se faça presente, parte da sociedade e da classe masculina está arraigada aos modelos criados pelo patriarcado.

De todo modo, sendo os textos literários de suma importância para o desenvolvimento da sociedade e para o crescimento do saber do indivíduo, a literatura escrita por mulheres vem crescendo e, aos poucos, ocupando um lugar importante na construção literária, deixando de lado o preconceito ao se tratar de mulheres escritoras. Sobre a contribuição da autora no cenário literário, observa Ednéa Aparecida da Silva Boso (2011, p. 29):

Escritora destemida e brilhante, romancista, novelista, contista, ensaísta, jornalista e professora, Nélida tem no Brasil a marca divisória de sua vida/obra denunciando a condição feminina ou, ainda a discriminação social da mulher e, portanto, atenta e comprometida com o atual cenário sociopolítico cultural brasileiro.

Antes, a literatura era um espaço meramente reservado à classe masculina, em que, muitas vezes, as mulheres faziam uso de pseudônimos masculinos para terem seus textos publicados em jornais, ato este que atinge, diretamente, os aspectos da construção identitária feminina, a qual se ancorou por um longo período na discriminação subsidiada pelas diferenciações de gênero. Segundo Alain Touraine (2006, p. 42): “As mulheres são ainda tomadas no mundo feminino tal como foi criado pelos homens para formar um gênero, que as submeteu ao interesse superior da binaridade homem-mulher e, logo, da heterossexualidade”.

Dessa forma, eleger o *corpus* de análise de uma escritora pertencente à literatura brasileira é, sem dúvida, um trabalho de grande desafio, uma vez que a autora exerce um papel importante no cenário de autoria feminina ao apresentar as conturbações presentes no ambiente familiar, com uma linguagem simples e clara.

Aos 85 anos de idade e 61 anos de dedicação à literatura, Nélida Piñon teve suas obras publicadas em mais de 20 países e traduzidas para outros idiomas. Logo, sua literatura contribui, indubitavelmente, com o cânone literário brasileiro, ao fazer abordagens voltadas para o ser humano que, muitas vezes, contesta os moldes patriarcais e dominantes da sociedade na qual o indivíduo se encontra inserido. Sob a perspectiva de Boso (2011, p. 31, grifos do autor):

Pode-se dizer que o escritor tem um papel moral a desempenhar na sociedade; é como se ele fosse uma criatura exemplar e comprometida totalmente com a vida, mas sujeita às “peripécias” / “reviravoltas” que esta pode proporcionar ao longo de sua carreira.

De acordo com o excerto acima, observa-se que a autora possui esse papel importante que permeia a sociedade, no que diz respeito ao processo de conscientização ético e à abordagem estética, por meio do imaginário, ao apresentar as realidades instauradas na sociedade, mas que são, muitas vezes, veladas por ela.

Escritora contemporânea, de uma linguagem fascinante, moldada na sensibilidade de retratar a figura feminina em suas narrativas, Nélida Piñon exerce um domínio peculiar com as palavras no que concerne às relações familiares, envoltas em delicados sentimentos. Sua escrita mescla conflitos, emoções e a crueldade da vida, apresentando uma ficção criativa na representação da figuração feminina, como será analisado a seguir.

A representação feminina na contística nelidiana

Nessa narrativa, a autora apresenta a história de Eugênia, a qual é procurada ao longo da trama pela narradora-personagem, chamada apenas por irmã. Há ainda que se destacar que também a personagem “marido” é inominada e que somente Benito e Sara, filhos da narradora-personagem, possuem nome. Eugênia, apesar de ter sido a primeira dos irmãos a deixar a aldeia para viver longe dali, nunca foi esquecida pela irmã, que sempre lhe escrevia cartas relatando anseios em relação a ela e a tudo que se passara no lugar onde nasceram, conforme se pode ver: “De vestido de algodão, você não escondia o prazer que advinha de ser a primeira dos filhos a deixar a aldeia” (PIÑON, 2014, p. 114-115). Cabe destacar que o espaço da narrativa se detém ao lar, no meio campestre.

A caracterização feminina circunda os modelos patriarcais, estando à imagem da personagem atribuída aos cuidados domésticos, da família, cujo dever lhe limita aos conceitos já pré-determinados pela sociedade. A maternidade também está explícita na caracterização da narradora-personagem, como nos é apresentada no texto: “Senta-se no banco da cozinha, enquanto corto a couve para o caldo. Pede-me a benção a sua maneira” (PIÑON, 2014, p. 111). Há também a renúncia conotada por ela, que é mãe, em razão do bem estar do filho.

Tal atitude permite-nos apontar que a dedicação materna é, em especial, exposta pela autora, o que chama a atenção para o amor e o cuidado que partem da mulher em direção aos seus. “O marido, com o olhar fixo no firmamento, enquanto tragava a fumaça do cigarro, recriminava-me por renunciar à comida em prol de Benito” (PIÑON, 2014, p. 125).

A protagonista sente-se viúva, e esse estado civil é vivido por ela, mesmo estando casada, posto que, após conhecer a intensidade dos prazeres advindos do casamento, fora submetida a uma vida restrita apenas aos cuidados do lar:

Só que eu era viúva mesmo enquanto o marido vivia. O corpo sempre foi uma armadilha. No início do casamento, provocava sobressaltos, prazeres fugazes. Em seguida, veio o desgaste, a vida amordaçada. Como se entre nós só a alma bastasse. A alma, no entanto, é violácea, triste. Não comunga com o sexo. (PIÑON, 2014, p. 118).

Fica clara a posição do homem em relação ao sexo, sendo este realizado como fonte de prazeres legitimados pela masculinidade, deixando a protagonista alheia a um desejo comum entre as pessoas, mas negado à mulher na maioria das sociedades. É explícito que o casamento descrito na narrativa atende às características impostas pelo patriarcalismo, uma vez que é encenado o controle exercido sobre a figura feminina, considerada inferior, figurando a discriminação de cunho sexual em tudo o que se refere a ela.

Por outro lado, a personagem é a caracterização da realidade de muitas mulheres, pois é forte, tanto no aspecto físico quanto emocional, e na ausência do marido, não importando o horário ou a condição climática, dedica-se à criação dos filhos, ao serviço doméstico e, ainda, ao trabalho braçal: “Sozinha, cevei filhos e animais. Não poupei sacrifícios. Levantava-me cedo, ainda que o frio me prendesse à cama. A lavoura vinha primeiro. Havia que chicotear a preguiça. Os filhos podiam se espreguiçar. Eu não” (PIÑON, 2014, p. 118). Esse cenário nos faz lembrar que, muitas vezes, a mulher, independente do estado civil e mesmo que possua emprego, estende sua carga horária em casa, pois a ela é atribuído o cuidado do lar e o zelo para com os filhos, enquanto ao homem não o é. Sabemos que, embora existam avanços e conquistas das mulheres ao longo dos tempos, no âmbito do trabalho e da família, ainda há desigualdade, e as mudanças ainda são lentas. A literatura, por sua vez, mostra essas problemáticas, próprias da essência humana, em toda a sua complexidade, como se pode ver na contística de Nélide Piñon.

É importante mencionar que outros atributos normalmente destinados à mulher também são apresentados pela autora, considerando que ao relatar que a protagonista ganhara do marido uma sombrinha amarela, lembrança de uma quermesse, salienta que o objeto só servia para afirmar a fragilidade da mulher: “E tirei então do armário a sombrinha amarela, lembrança de

uma quermesse, quando o marido, confiando na sorte, apostara no número 11. O prêmio fora a sombrinha, que só servia para uma mulher delicada” (PIÑON, 2014, p. 121). Dessa forma, percebemos que há a idealização da mulher docilizada, angelical. Podemos inferir ainda que a sombrinha é um objeto de proteção contra a chuva e até mesmo do sol árduo, o que no enredo nelidiano simboliza a sensibilidade feminina, uma vez que, na lógica comum, as mulheres necessitam de proteção. Há ainda que se destacar que o amarelo remete ao “intenso, violento, agudo até a estridência, ou amplo e cegante como um fluxo de metal em fusão, [...] é a cor mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores [...]”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012, p. 40). Então, já que ao longo da narrativa é exposto que a personagem feminina já não vivencia relações sexuais com o marido, dar-lhe o objeto nessa tonalidade pode significar a intensidade de seu desejo, porém *coibido*, tendo ela, no íntimo, que conviver com o “calor violento” do anseio pelo sexo reprimido.

Ademais, a casa possui uma simbologia importante na construção da narrativa, uma vez que rememora a construção familiar tradicional caracterizada pela tríade pai, mãe e filhos. Esse é o molde cristalizado pela sociedade, e é apresentado de forma concreta e simbólica no conto. No entanto, o lar é descrito pela personagem como algo invasivo, por ser ali o ambiente que traz à memória os momentos vividos. Isso, pois, quando ocorria a ausência física da figura masculina, esta era substituída pelo retrato do pai, sobre um móvel na sala. Destacamos, da mesma forma, que a fotografia simboliza a autoridade do chefe da família, mesmo após sua morte. “Na sala, lá estava o retrato amarelado do marido” (PIÑON, 2014, p. 129). A figura do homem, não apenas como provedor, mas como dominador do lar, impõe-se na lembrança amarelada. A força da dominação que exerceu não o permite sair de cena. Igualmente aos apontamentos arrolados, Elódia Xavier (2010, p. 24) pondera que “a casa era a extensão da família, o famoso lar. Nela residem marido, mulher e filhos, sempre chefiados pela figura paterna, que, quando ausente, se fazia representar pelo tradicional retrato em cima do sofá da sala.”.

Por outro lado, com o desenvolvimento do conto, a personagem feminina é descrita como uma mulher solitária. Ela acostumou-se a ficar sozinha, porém, em dado momento, não hesitou em buscar companhia, quando a solidão insistiu em fazer-se presente: “Fico longos dias sozinha. Quando careço de companhia, dependuro a toalha bordada, que usávamos na festa da padroeira, no varal de roupa, para que se visse da casa de Filomena. Ela adivinha meus apelos” (PIÑON, 2014, p. 125). Nessa passagem, temos uma cena cotidiana quando a personagem comunica-se com sua vizinha, por meio do código criado por elas, dada a sua intimidade e confiança. Podemos depreender, portanto, que esse pode ser um mecanismo de fuga do isolamento.

Sob outra perspectiva, há também o tema da origem pátria da personagem Eugênia. Pelo tempo que se passou, no decorrer do conto, Eugênia perdeu a lembrança dos traços que caracterizavam seu povo. “Esquecidos da língua familiar, do nosso toucinho. Prescindiam do riso e do pranto da Galícia, empenhados talvez em um cotidiano que apagava as marcas de memórias vencidas, soterrava sentimentos incômodos” (PIÑON, 2014, p. 116). Assim, constatamos que, ao se distanciar da sua origem e, sobretudo, da língua e cultura da aldeia em que fora criada pelos pais, há uma transformação identitária por parte de Eugênia, já que a identidade, como sabemos, é fluida e moldável. Em contrapartida, destaca-se a Galícia como terra das personagens que têm a mesma descendência de Nélida Piñon, o que ratifica o amor da escritora por essa que é uma de suas pátrias.

Considerações finais

A contística nelidiana, ao transitar o conto analisado, revela as situações conflituosas humanas, no que se refere às relações de poder entre homem e mulher. Desse modo, são trazidos à baila questões sobre o amor, paixão e violência, reforçando a dominação existente entre os sexos masculino e feminino, uma vez que a mulher é descrita de maneira que a inferioriza diante do dominador. Nota-se que muitas personagens não apresentam características conflituosas no que se refere ao parceiro, mas sim são mulheres que, em geral, mantêm-se nos seus próprios pensamentos, até mesmo, no espaço imaginário. Vale lembrar que não são recorrentes no transcorrer das narrativas nelidianas ações que revelam gestos de afeição, amor, cuidado, carinho por parte da personagem masculina para com a mulher, mas sim, são evidenciadas a opressão e repressão. São elas apresentadas como submissas e dependentes do sexo oposto, mesmo quando dotada de algum tipo de expressão de domínio.

Desta feita, após a (re)leitura do conto que compõe o *corpus* deste trabalho, é possível afirmar que a personagem feminina integrante do cenário narrativo de Nélida Piñon são mulheres que se revelam ativas em relação ao próprio corpo e ao próprio eu, ao expor os desejos sexuais e a necessidade da desconstrução dos modelos patriarcais em voga na sociedade do século XXI.

Em nossa análise, verificamos ainda que a autora Nélida Piñon cobra e recobra os vários temas como a sexualidade e a condição da mulher na sociedade, dando-lhes contornos vários. Além disso, em seu conto, a casa é espaço-lar primordial do patriarcalismo e se faz presente no desenvolvimento de todo o conto, sendo esta uma das características da obra *A camisa do marido*, a qual enfatiza os elementos que cercam a mulher/esposa/mãe nesse ambiente.

Nesse sentido, é notável como o conto “Em busca de Eugênia” evidencia as características da mulher moldada sob o patriarcalismo. As personagens femininas são referenciadas nas

narrativas figurando a maternidade, os afazeres do lar, a submissão à figura masculina do esposo, filhos e/ou enteados. Com efeito, as personagens mulheres aproximam-se umas das outras na busca de (re)construir o próprio eu, as quais transitam nos contos nelidianos vivendo conflitos que, embora inseridos no âmbito familiar, selam a necessidade da construção identitária feminina para além do cenário doméstico.

Em suma, a literatura nelidiana alerta para que nenhum assunto sobre a identidade feminina fique restrito ao cotidiano do lar, isto é, a maternidade, o ser esposa e dona de casa. É possível, destarte, protestar para que a ordem facultativa das coisas, de acordo com o princípio da autonomia, alavanque a imagem e favoreça a mulher, fazendo avançar e desenvolver sua vida.

Referências

APPEL, Marta Lia Genro. A escrita feminina contemporânea: retratos de uma época.

Signos, ano 31, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.univates.br>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BOSO, Ednéa Aparecida da Silva. **Mulheres em Transgressão**: a visibilidade da voz feminina em *Vozes do deserto* de Nélida Piñon. 2011. Dissertação (Mestrado em Literatura e Vida Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

FARIA, Álvaro Alves de. **Palavra de mulher**. São Paulo: Senac, 2003.

LAGARDÈRE, Bethy. **Tenho apetite de almas**: uma fotobiografia de Nélida Piñon. Rio de Janeiro: Arte Ensaio, 2013.

PIÑON, Nélida. **A camisa do marido**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

XAVIER, Elódia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Mulheres, 2010.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e gênero**: a construção da identidade feminina. Caxias do Sul: EdUCS, 2010.

A VARIACÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MARANHÃO

Jardiele da Silva de Sousa⁶⁴

Jéssica Sthefany de Almada Fortes⁶⁵

Luís Henrique Serra⁶⁶

Resumo: Diversas áreas do conhecimento, por exemplo, a sociolinguística educacional, reconhecem que a língua se concretiza na interação social e que muda e varia a partir do contexto sócio-histórico do qual ela faz parte. A partir dessas considerações, surge a temática da variação linguística. Para a sociolinguística, a diversidade da língua resulta de fatores sociais, históricos e até do contexto socioeconômico próprio de toda sociedade humana. Considerando a naturalidade do fenômeno da variação linguística, a escola não deve se esquivar de reconhecer essa realidade que é evidente, sobretudo porque é a partir da diversidade linguística que ficam evidentes as diferentes identidades encontradas na escola na atualidade. A variação linguística precisa ser pauta de discussões em todo o âmbito escolar, no sentido de podermos debater o preconceito linguístico e criar uma cultura de respeito pela diversidade da língua. Neste sentido, o trabalho tem como objetivo buscar identificar como a variação linguística vem sendo trabalhada no contexto escolar e se esse trabalho tem sido feito no intuito de propiciar o desenvolvimento de uma consciência e respeito pela diversidade linguística, assim como o espaço dessa consciência na formação do docente do ensino fundamental. O trabalho tem como aporte teórico-metodológico os estudos de autores que contribuíram para discussões da diversidade linguística e sua discussão na escola, como os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004, 2015), Faraco e Zilles (2015), dentre outros trabalhos que abordam a temática variação linguística e o ensino de língua materna. Nesse sentido, foi feita a aplicação de um questionário com 15 questões sobre a variação linguística e práticas didáticas que fundamentem um respeito e o reconhecimento da naturalidade do fenômeno para professores de todo o estado do Maranhão, o que gerou um conjunto de mais de 100 respostas de professores de língua portuguesa que atuam em escolas do Maranhão, nos diferentes municípios do estado. Com base nos dados, foi possível constatar que já existe uma compreensão sob a importância do ensino da variação

64 Universidade Federal do Maranhão (PIBIC/FAPEMA).

65 Universidade Federal do Maranhão (PIBIC/CNPq).

66 Universidade Federal do Maranhão.

linguística na sala de aula por parte dos docentes, construída a partir de cursos de formação e dos cursos de graduação e pós-graduação pelos quais esses professores passaram ao longo de sua formação profissional. Contudo, práticas didáticas que visem a criação, nos alunos, de uma consciência da variação linguística e o seu respeito ainda são raras entre os docentes entrevistados.

Palavras-chave: Variação e preconceito linguístico. Ensino de língua portuguesa. Sala de aula.

Introdução

Atualmente, os estudos em torno da temática da Variação Linguística tem ganhado bastante visibilidade, o que se deve à grande relevância que o tema tem para a sociedade e, por isso, vem sendo amplamente discutido. Ainda é comum vermos pessoas que tendem a não respeitar a forma como outros sujeitos falam, pois pensam que a língua é homogênea, não sofre mudanças e é exatamente igual à língua que está descrita nos livros de gramática.

Segundo Bagno (2007), não há apenas uma maneira de falar ou escrever, isso é de fato a variação linguística, um fenômeno presente em qualquer língua viva. Nesse sentido, é necessário compreender que a língua possui suas variações devido à grande diversidade cultural, assim como os contextos comunicativos em que ela está sempre inserida.

Compreender como ocorre o processo de evolução da língua e como o respeito pela sua dinamicidade tem um papel fundamental para que a língua seja desvinculada desses preceitos arcaicos sobre a língua, no qual ainda se faz presente no ensino de língua portuguesa tradicional, é nosso objetivo. Nesse sentido, é importante lembrar que o indivíduo, quando criança, desenvolve a língua materna nos primeiros anos de vida, com os familiares e com aqueles com quem convive diariamente, compreendendo suas regras básicas, o que explica a maneira como um indivíduo demonstra ter domínio suficiente da língua capaz de suprir suas necessidades comunicativas no contexto em que ele está inserido. No entanto, dependendo do grupo social em que a criança está imersa, essa linguagem pode vir a ser marginalizada pelas instituições letradas, incluindo a escola que, infelizmente, hoje é uma das principais disseminadoras do preconceito linguístico, fazendo assim com que o indivíduo seja discriminado e desvalorizado.

O preconceito linguístico é qualquer maneira como um indivíduo fala ou escreve. Segundo Bagno (1999), o preconceito linguístico.

Se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada,

sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português.

O preconceito lingüístico emerge, na maioria das vezes, nas aulas de língua portuguesa, pela visão tradicionalista que se intitula como a única língua verdadeira e imutável. Isso acontece quando a escola tenta sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2007).

Desta maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que temas como variação lingüística e preconceito lingüístico precisam ser trabalhados desde os anos iniciais do ensino fundamental. Com base nisso, é preciso levar em consideração os conhecimentos reais da linguagem no intuito de que o ensino não seja realizado na perspectiva de reproduzir dizeres pejorativos e ofensivos a respeito da língua que, em sua maioria, acaba dificultando um ensino de língua materna significativo.

Nesse sentido, a pesquisa traz como objetivo principal investigar a temática da variação lingüística e do preconceito lingüístico na escola, na tentativa de entender como tais temáticas vêm sendo trabalhadas dentro das salas de aulas do ensino básico, realizando um levantamento de dados quanto o conhecimento que os professores detêm sobre os temas variação lingüística e preconceito lingüístico. Por esses fatores narrados acima e por tantos outros a respeito da importância do respeito pela diversidade lingüística, o tema passou a ser visto como algo extremamente relevante, uma vez que essas informações contribuem significativamente para a procura de novas práticas de ensino, novas metodologias que possam tornar o ensino algo significativo e que atenda de fato às necessidades quanto ao ensino da língua, que, de maneira alguma, se resume às regras gramaticais.

Considerando essas discussões, o presente trabalho tem como aporte teórico-metodológico os estudos de autores que contribuíram para discussões da diversidade lingüística e sua discussão na escola, como os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004, 2015), Faraco e Zilles (2015), dentre outros trabalhos que abordam a temática variação lingüística e o ensino de língua materna.

Na coleta dos dados, foi utilizado um questionário aplicado a professores dos municípios maranhenses, além de estudos de natureza bibliográfica. Nas sessões seguintes, serão discutidas argumentações sobre o tema da variação lingüística e do preconceito lingüístico fazendo relações sobre o ensino de língua materna; do mesmo modo irá ocorrer com os dados coletados com os professores e as análises feitas a partir deles. Por fim, serão apresentadas as considerações finais do estudo e as referências bibliográficas dos trabalhos citados.

Variação linguística, o professor e o ensino de língua portuguesa: algumas reflexões

Como sabemos, a linguagem é algo natural, e por isso sempre está sujeita a sofrer mudanças, é parte também do processo de constituição dos indivíduos e, assim como os seres humanos evoluem, a língua também. Desse modo, as mudanças na língua resultam na diversidade da língua. Nesse sentido, o que não se pode negar é a existência da diversidade linguística que, inevitavelmente, se tem dentro da escola. Nesse contexto, cumpre notar, por outro lado, os impasses para a aceitação do trabalho com a variação linguística ainda são frequentes.

Sendo assim, “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores, e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Desse modo, fica evidente a necessidade e a importância de se discutir sobre a temática da variação linguística nas salas de aula, o que torna essencial o papel do professor, pois ele é responsável por fazer a “ponte” entre o ensino e o aprendizado de seus alunos; o educador então possui a responsabilidade de desconstruir a visão preconceituosa sobre a diversidade linguística.

Romper com essa visão preconceituosa, sem sombra de dúvidas, não é uma tarefa simples, pois se tem toda uma sistematicidade que gira em torno dessa questão, podendo ser a forte presença do ensino tradicional, a falta de acesso à formação adequada que vise proporcionar não somente a escola como um todo, mas em específico ao professor de Língua Portuguesa, para que se tenha de fato um trabalho com o ensino da diversidade linguística.

Dessa maneira, é pertinente ressaltar que é necessário que a escola proporcione aos educadores formações que visem conscientizá-los da importância da variação linguística com seus alunos, pois ensinar a eles sobre a temática vai além de apenas ensinar a gramática, que também é preciso. Mas, é necessário demonstrar para eles que, em situações reais do uso da língua, a língua pode ser variada da apresentada na gramática e no livro didático.

Ou seja, a partir dessas reflexões, percebe-se que o ensino de língua portuguesa não deve se limitar apenas a conteúdos gramaticais, pois assim como existe a diversidade na língua, se tem também várias formas de se ensinar; as práticas e metodologias, como consequência disso, precisam ser revistas. Os PCN de Língua Portuguesa já sinalizam algumas questões, principalmente sobre o professor e quais as questões que precisam ser feitas, dizendo que:

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar,

considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse sentido, o ensino deve ser pautado na realidade dos alunos, considerando a realidade social de cada um. Ao declarar que se deve recriar as situações que acontecem fora da sala de aula, os documentos oficiais estão direcionando a escola para dar o enfoque aos mais variados contextos comunicativos, o que evidencia ainda mais que os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos da diversidade linguística para que possam desempenhar uma excelente prática tanto na leitura quanto na interpretação e na produção dos textos.

É válido fazer mais uma vez a ressalva de que as esferas da variação linguística e o campo da Sociolinguística Educacional não possuem o objetivo de descartar os conhecimentos gramaticais, sabendo que isso é primordial para o ensino, porém, o propósito é não tornar isso como algo único e absoluto se restringindo apenas às regras. Deve-se mostrar que existem outros universos no ensino da língua materna, promovendo então um ensino que rompa com os paradigmas impostos pelo preconceito.

Sobre o professor, os PCN (1998) relatam que a ele fica o dever de direcionar seus alunos a sempre estarem em constante reflexão, para serem agentes participativos no seu processo de aprendizado. Nesse quesito,

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22).

Partindo desse pressuposto, o professor não assume o papel de transmissor do conhecimento, mas pode-se dizer também que de agente conscientizador ao ensinar aos educandos sobre o respeito à diversidade e à história do outro, pois, como discutido ao decorrer das reflexões aqui presentes, a língua representa a identidade, a história dos indivíduos, o que resulta na sua dinamicidade.

Nesse mesmo viés, a Base Nacional Comum Curricular (2018), dentro de suas competências destaca sobre a importância da valorização à diversidade e também sobre a apropriação desses conhecimentos, alertando que isso é pertinente para desenvolver o respeito e a empatia com os demais, para que assim a escola consiga formar um aluno crítico e reflexivo. Sendo assim, dispõe:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. / Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 8-9).

Nessa linha de raciocínio, é perceptível que, para que se tenha o combate aos preconceitos, é necessário também, por assim dizer, trabalhar a liberdade de expressão no que diz respeito à diversidade linguística dos indivíduos. Ou seja, é algo que precisa e deve ser levado em consideração. Quando mencionamos a liberdade, é justamente no sentido de que, para se trabalhar a variação em sala, é preciso proporcionar aos alunos a liberdade de se expressarem sem medo, inseguranças e correções.

E para que isso aconteça, o professor deve estar atento às necessidades de cada um dos seus alunos, tendo consciência da sua realidade e principalmente se livrar do estigma de ditar o que é certo ou errado, mas ensinar que existem contextos adequados a cada situação comunicativa. O professor precisa reforçar que a essência de fala de cada um deles não é inadequada ou fora do padrão; o ensino de língua portuguesa então deve ser feito de forma que contemple toda a sua diversidade, pois, como sabemos, não é apenas a gramática.

Reconhecer a diversidade e legitimidade da variação linguística, dessa forma, é fator primordial para que, acima de tudo, se possa romper a ideia da marginalização das variantes consideradas menos importantes na sociedade. O ensino precisa e deve ser inclusivo e o quanto antes a escola, os professores e os demais reconhecerem isso, melhor será para o futuro dos alunos, que se tornarão indivíduos críticos e libertos de preconceitos.

Análise de dados

A partir das ideias da sociolinguística, serão analisados resultados dos dados obtidos por meio de questionário aplicado aos professores dos municípios maranhenses. O estado do Maranhão fica localizado na região do nordeste brasileiro e é constituído por uma população de mais de 6,851 milhões de habitantes.

Os dados apresentados neste trabalho foram coletados pelos autores para compor o banco de dados quanto ao ensino de língua portuguesa, que está em construção pelo Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa (GIELP), credenciado no Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Grupo está associado à Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, *campus VII*, Codó, do qual os três autores deste texto fazem parte. Os dados aqui coletados foram organizados pelos bolsistas do projeto, que contavam com bolsa de iniciação científica do CNPq e da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

Participaram desta pesquisa 100 professores que têm experiência no ensino básico. A pesquisa tem o intuito analisar os conhecimentos dos docentes do ensino básico em relação à variação linguística e ao preconceito linguístico, assim como também entender como esses professores trabalham o assunto nas escolas. O questionário é constituído por 15 perguntas, sendo 3 de identificação e 12 sobre o tema da variação linguística e o ensino de língua materna. No questionário, foi possível perceber a importância que esses docentes apresentam sobre o tema da variação linguística. Foram colocadas algumas perguntas sobre o preconceito linguístico para saber qual a opinião desses docentes a respeito do tema. É importante ressaltar que todas perguntas foram respondidas por todos os docentes.

As perguntas sobre a identificação desses profissionais são as seguintes:

- **Qual é a sua formação acadêmica/escolar?**
- **Se você se formou em um curso do ensino superior, indique em qual curso você obteve o título.**
- **Em qual nível escolar você tem experiência?**

Quanto à primeira pergunta, apenas 67 dos professores entrevistados responderam, 58,8% possuem pós-graduação, 35,1% possuem ensino superior, 1,1% estão com o mestrado em andamento, 1,1% estão com a graduação em andamento, 4,1% possuem o ensino médio completo. Quanto ao curso de formação, 50 são formados em Letras, 16 em Pedagogia, 2 em Biologia, 3 em História, 2 em matemática, 1 em direito, 1 em psicologia e 1 possui apenas o magistério. A terceira pergunta é relativa ao nível escolar de experiências dos docentes; 56 responderam que têm experiência com o ensino médio, 11 disseram ter experiência com o ensino fundamental (anos finais), 25 disseram ter experiência com o ensino fundamental (anos iniciais) e 5 disseram ter experiência com a educação infantil.

As outras perguntas, como já mencionado anteriormente, referem-se ao tema da variação linguística e o ensino de língua materna. A maioria das questões tem opções como “sim, não, talvez, às vezes, concordo em parte, discordo e não sei opinar”. Seguem as questões e as respostas dadas pelos professores:

- **Você já ouviu falar em Variação Linguística?**

Resposta: 94 docentes afirmaram já terem ouvido falar sobre variação linguística, 4 disseram nunca terem ouvido falar.

- **Você já ouviu falar em Preconceito Linguístico?**

Resposta: 94 afirmaram já terem ouvido falar sobre variação linguística, 4 disseram nunca terem ouvido falar.

- **Você trabalha com o tema Variação linguística em suas aulas de Língua Portuguesa?**

Resposta: 63 professores disseram trabalhar com tema da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, 20 disseram que às vezes e 14 disseram nunca trabalhar com tema.

- **Você concorda com a seguinte afirmação: “O aprendizado do aluno está condicionado ao contexto social no qual esses alunos estão imersos?”**

Resposta: 44 docentes concordaram que “sim”, o aluno está condicionado ao contexto social está imerso, 42 disseram que talvez e 12 disseram que não.

- **Para você, a cultura do qual o aluno faz parte é um fator relevante para que o aluno desenvolva uma competência comunicativa?**

Resposta: 87 docentes responderam que sim, 9 talvez e 2 responderam que não.

- **Você acha que o aluno brasileiro não sabe falar?**

Resposta: 73 docentes não concordaram com a afirmação, 20 responderam que talvez e 5 responderam que sim.

- **Você acha que o aluno Brasileiro não sabe escrever ou ler porque os pais dele não sabem falar ou escrever?**

Resposta: 72 docentes não concordam com a afirmação, 19 responderam que talvez e 6 responderam que sim.

- **Como você age quando os alunos riem da forma de falar de um aluno que não é da região? Sorrio também / Repreendo e digo que não se deve rir do colega / Digo nada para não constranger os outros alunos / Isso não acontece na minha escola / Precisa-se conscientizar os alunos sobre o respeito mútuo de cada indivíduo / Aproveito o momento para explicar a importância dos diversos falares existentes e a relevância de cada um.**

Resposta: 45 docentes responderam que repreendem e dizem aos alunos que não se deve rir das pessoas, 14 disseram que isso não acontece na sua escola e 3 disseram que não falam nada para não constranger os alunos.

- **“O aluno fala errado porque os pais e os irmãos dele também falam errado”. Qual sua opinião sobre essa afirmativa?**

Resposta: 36 docentes discordaram da afirmativa, 8 concordam e 50 concordam em parte.

- **“Alunos que vêm de comunidades pobres e rurais têm menos chances naturais de aprender”. Qual é sua opinião sobre essa afirmativa?**

Resposta: 16 professores concordam, 80 discordam e 2 não souberam responder.

- **Você acha que a diversidade linguística e o preconceito linguístico devem ser discutidos desde o ensino fundamental – anos iniciais?**

Resposta: 89 professores concordaram com a afirmação, 3 disseram que não e 5 disseram que talvez.

- **Você acha que os professores e a escola brasileira estão preparados para discutir a variação linguística e fazer dela um tema para sala de aula?**

Resposta: 40 docentes responderam que sim, 29 responderam que não e 29 responderam talvez.

A partir dos dados analisados, percebe-se que, embora os professores já conheçam o tema variação linguística e preconceito linguístico, o assunto ainda é pouco trabalhado dentro das instituições de ensino, sugerindo que as aulas de língua portuguesa ainda não dão espaço necessário para essa temática, mesmo essa temática indo muito além dos livros didáticos disponibilizado aos professores. Isso evidencia que as instituições de ensino ainda possuem uma base conservadora de ensino, tendo as aulas ainda bastante centralizadas na gramática e no corrigir “erros”, principal origem do preconceito linguístico.

Alguns dos professores entrevistados concordaram com a ideia de que os alunos brasileiros não sabem falar, ideia essa que está equivocada e emerge da falta de conhecimento a respeito da variação linguística, no entanto, é importante ressaltar que mesmo com esses conhecimentos, ainda é comum nos dias de hoje aulas que adotem uma única gramática como certa e homogênea, a normativa.

Considerações finais

Com base nos dados coletados na pesquisa, foi possível concluir que os professores reconhecem que o Brasil é um país multicultural e a língua por sua vez faz parte dessa diversidade, sendo uma necessidade que essa riqueza seja aceita dentro do espaço escolar. A partir do relato dos participantes, foi possível ter uma ideia de como a escola, de certo modo, ainda precisa efetivar atividades e rotinas que versem sobre a temática da variação linguística. A variação

linguística desvalorizada, às vezes negada, mostra que o mito que ronda a língua, como o da superioridade linguística, deve ser repensado, desmistificado e radicado. Essa concepção parte do princípio de valorização de uma cultura em detrimento da outra, tendo origem em setores de mais prestígio cultural e econômico.

Percebe-se, deste modo, a relevância de trabalhar a variação linguística dentro das instituições de ensino para desmistificar essas concepções equivocadas em torno da temática, diminuindo o preconceito linguístico e contribuindo para uma formação cidadã efetiva. É de extrema importância que o professor tenha o preparo para trabalhar o tema no ambiente de ensino, valorizando assim as diversas possibilidades de uso da língua, não se restringindo apenas ao ensino gramatical, mas mostrando a riqueza da nossa cultura.

Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: secretaria de Educação Básica, 2018.

A VIOLA FEZ CANTORIA – A PRODUÇÃO DE LITERATURA ORAL MUMBUQUENSE NA CANÇÃO “VIOLINHA DE VEREDA”

Sara Gabriela Silva Vieira⁶⁷

Resumo: O presente artigo busca produzir uma análise da canção *Violinha de Vereda*, dos autores Maurício Ribeiro, Arnon Tavares e Josino Medina, que retrata a tradição do Jalapão, região do estado do Tocantins, tocada juntamente do instrumento musical Viola de Buriti, próprio da comunidade quilombola Mumbuca. O objetivo do texto é apontar a canção como produção literária oral, a partir do destaque de elementos como crenças, costumes, valores, práticas culturais e tradições que atravessam os séculos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Além da leitura e da análise da canção, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, como forma de fundamentar teoricamente a relação entre a canção citada e as características da Literatura Oral. Assim, destaca-se, também, a arte literária produzida pelo jalapoeiro.

Palavras-chave: Literatura Oral. *Violinha de Vereda*. Quilombo Mumbuca. Jalapão.

Introdução

Este texto busca evidenciar a produção de Literatura Oral a partir da canção *Violinha de Vereda*, bem como mostrar a representatividade de povos, de culturas, de saberes, de tradições e disseminação de conhecimentos da comunidade quilombola Mumbuca. Além disso, é relevante frisar que é por meio da literatura que as classes sociais recebem e anunciam suas vozes e garantem seu “lugar ao sol”, pois afiança-se que a literatura apresenta a capacidade de romper com os preconceitos e dar voz aos excluídos.

Neste texto, busca-se evidenciar que a voz é precursora da poesia oral, cordão condutor e exercício fônico no emprego da linguagem. Sabe-se, ainda, que, por meio dela, as tradições, os saberes, as crenças, as ideias, os feitos, os ensinamentos, as heranças, bem como os legados acerca de uma comunidade são repassados de gerações em gerações.

Nesse viés, a canção *Violinha de Vereda*, tradição do Jalapão, dos compositores Maurício Ribeiro, Arnon Tavares e Josino Medina, exhibe a tradição do mumbuquense, a maneira como ele vê o mundo. Apresenta, também, sua comunidade para o mundo, revelando que o jalapoeiro faz literatura, desse modo, é capaz de evidenciar que literatura é toda manifestação artística

67 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: gabriela.sara@mail.uft.edu.br.

e possui como núcleo e/ou matéria-prima a palavra. Assim, com habilidade de desencadear estímulos e valor estético, bem como de modificar a concepção dos indivíduos.

Diante disso, informa-se que este estudo apresenta abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica, que buscou aprofundamento na temática em questão, por meio de leituras, análises/reflexões da produção de autores diversos acerca do tema. Almeja-se que as informações obtidas no referencial bibliográfico, durante a pesquisa, permitam ampliar nossos conhecimentos acerca do tema e que os resultados possam ser profícuos e reflexivos.

1 Literatura Oral

Sabe-se que, para o homem, a voz é um dos meios para falar, comunicar e expressar-se. Também, pode ser considerada o principal percurso da poesia oral, o cordão condutor e exercício fônico no emprego da linguagem. Zumthor (1997, p. 11) afirma que “a voz é uma coisa: descrevem-se suas qualidades materiais, tom, timbre, o alcance, altura, registro [...], cada uma delas o costume liga ao valor simbólico”.

A voz constitui no inconsciente humano forma uma arquetipal: imagem primordial e criadora, ao mesmo tempo, energia e configuração de traços que predeterminam, ativam, estruturam em cada um de nós as experiências primeiras, os sentimentos e pensamentos. (ZUMTHOR, 1997, p. 12).

A voz é um aspecto crucial para a humanidade, é concebida particularmente, é própria do emissor, intocável e única de cada ser humano. É por meio dela que se manifestam eventos reais ou imaginários de palavras e sons, é um dos mais antigos recursos da arte. A voz está no homem desde as origens vocais, desde os cantos, as danças, os rituais, as narrativas míticas. Ainda, possui a capacidade de romper os espaços, os silêncios, em suma, a voz anuncia além do corpo.

A voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele. (ZUMTHOR, 2014, p. 81).

Para Paul Zumthor, a voz é a fonte primária das diversas formas de comunicação; é lugar simbólico, é o ponto de articulação entre sujeito e objeto, ponto de extensão da própria linguagem, representação de prazer. Além disso, quando se fala, a voz habita a linguagem.

Nessa esteira, ela possui a capacidade de sobressair-se mesmo na escrita, a insistência da voz é o “verbo encarnado na escritura” (ZUMTHOR, 1993, p. 113). Com a voz, transmite-se emoções, tristezas, conflitos, conhecimentos, tradições.

A voz é sempre ativa, mas seu peso entre as determinações do texto poético flutua em virtude das circunstâncias; e o conhecimento (necessariamente Indireto) que dela podemos ter passa por uma investigação dessas últimas (ZUMTHOR, 1997, p. 24).

Assim, ela é/está ávida, presente e determinante nos textos poéticos, desde a antiguidade, é fator crucial na poética oral. É, inclusive, dádiva. Geralmente, é acompanhada de gestualidade, timbre, intensidade e entonação. Nessa perspectiva, “a voz ultrapassa a palavra [...] as emoções mais intensas suscitam o som da voz [...] na voz a palavra se enuncia como uma lembrança” (ZUMTHOR, 1997, p. 13). Por meio dela, expressamos emoções, sentimentos, amarguras, tristezas; além disso, é por meio da oralidade que construímos as memórias.

Nesse sentido, “o fenômeno da voz humana, dimensão do texto poético, determinada ao mesmo tempo no plano físico, psíquico e socio-cultural” (ZUMTHOR, 1993, p. 18), por possuir singularidade, além de ouvir, pode-se sentir a presença do corpo, do peso das palavras, bem como experienciar a mensagem e a interpretação. Além disso, “[...] a sua própria voz como um objeto: é em torno dele que se fecha e solidifica um laço social, enquanto toma a forma de poesia” (ZUMTHOR, 1997, p. 12). Partindo desse pressuposto, destaca-se a Literatura Oral por possuir capacidade de representatividade nos espaços e também de perspectivas sociais, que interagem, disseminando, assim, a tradição cultural dos povos, por meio da voz.

Paul Sèbillor, em 1881, criou a terminologia Literatura Oral com o propósito de definir as manifestações culturais que eram repassadas de gerações em gerações e não eram escritas. “Essa literatura, que seria limitada aos provérbios, adivinhações, contos, frases-feitas, orações, cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade. A fé é pelo ouvir, ensinava São Paulo” (CASCUDO, 2012, p. 13).

Por conseguinte, Cascudo (2012, p. 13) conclama que existem duas fontes contínuas que mantêm viva a literatura oral, uma delas:

Resume-se na estória, no canto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas, danças de divertimento coletivo, ronda e jogos infantis, cantigas de embalar (acalantos), nas estrofes das velhas xácadas e romances portugueses com solfas, nas músicas anônimas, nos aboios, anedotas, adivinhações, lendas, etc.

Apesar de possuir um *corpus* vasto, a história literária e a crítica negligenciam a literatura oral. Desse modo, é importante destacar a afirmação de Luís da Câmara Cascudo quando:

O campo é sempre quadriculado pelos nomes ilustres, citações bibliográficas, análise psicológica dos mestres, razões do ataque ou da defesa literária. A substituição dos mitos intelectuais, as guerras de iconoclastas contra devotos, de fanáticos e céticos, absorvem as atividades criadoras ou panfletárias. A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa no auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibrações e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorância e teimosia, com rio na solidão e cachoeira no meio do mato. (CASCUDO, 2012, p. 17).

Ainda sob essa perspectiva:

A literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velha e popular, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas nas noites de “novena”, nas festas tradicionais do ciclo do gado, nos bailes do fim das safras de açúcar, nas salinas, festa dos “padroeiros”, potirum, ajudas, bebidas nos barracões amazônicos, espera de “Missa do Galo”; ao ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de um assistente que entende, a letra e música, todas as gradações e mudanças do folguedo. (CASCUDO, 2012, p. 17-18).

Nota-se uma inquietude do autor ao falar das manifestações artístico-culturais orais, pela maneira como sempre foram tratadas. Estas atravessaram os séculos, persistiram, não foram esquecidas e deram/dão voz aos anônimos. “Reúne todas as manifestações da recreação popular, mantidas pela tradição” (CASCUDO, 2012, p. 20). Nessa perspectiva, enfatiza-se que a Literatura Oral brasileira se compôs a partir de elementos trazidos de três raças para a memória e uso do povo atual (CASCUDO, 2012). Por ser advinda de povos relegados, excluídos e segregados da sociedade, a Literatura Oral ocupou e ocupa as sarjetas e permanece marginalizada pelo grande corpo social.

Ainda, ressalta-se que a “modernidade” tornou quase insignificantes as produções orais, valorizando os manuscritos, visto que estes eram também geradores de economias. Além disso, o material escrito, por muito tempo, apresentou-se para a sociedade como um ícone de grande valor social, bem como símbolo de poder. Desse modo, possuir um livro era insígnia de ostentação, como é até hoje.

Entretanto, frise-se que esse discurso “permaneceu” em grande evidência até o Modernismo; a partir desse momento, os escritores procuraram aproveitar a linguagem oral em suas obras, com o intuito de aproximar os textos da realidade do leitor.

Para Dalcastagnè (2005, p. 17):

Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. Por isso, cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais.

Sabe-se que a literatura possui a hegemonia de dar voz e vez para qualquer classe social, mesmo para aqueles que, por muito tempo, foram marginalizados, assim, a literatura apresenta a capacidade de romper com os preconceitos. Para isso, importante destacar:

Representava, e até hoje representa, uma busca de trazer, à cena contemporânea, as tradições que sempre foram apagadas e/ou se apresentavam como incompreensivelmente exóticas ou diferentes, no olhar dos agentes do vetor considerado alto da cultura brasileira. (PADILHA, 2010, p. 7).

O uso de práxis é que mantém o território brasileiro hostil, com desvalorização das produções locais; não pertencer à nobiliarquia da sociedade brasileira é estar numa condição de desmerecimento, descrença e/ou menosprezo. Dalcastagnè (2005, p. 11) afirma que “são essas vozes que se encontram nas margens do campo literário, cuja legitimidade para produzir literatura é permanentemente posta em questão. Essas vozes que tensionam, com a sua presença, nosso entendimento do que é (ou deve ser) o literário”. A partir de tal concepção, é imprescindível “refletir sobre nossos critérios de valoração, entender de onde eles vêm, por que se mantêm de pé, a que e a quem servem...”, qual o significado de texto literário?

A arte literária tomando esse caminho passa a assumir o papel de segregadora e ir contra a sua função humanizadora, como Candido (1972, p. 803) conclama que é “capaz de confirmar a humanidade do homem”.

Por muito tempo, a cultura e a sociedade valorizavam os manuscritos e as produções orais eram deixadas aquém. A Literatura Oral possui a capacidade também de atuar na fruição de um mundo imaginário, de despertar a capacidade de compreender o meio em que se está inserido, assim como expandir a visão de mundo, de todo modo, a literatura apresenta uma conjuntura para a contextualização dos instrumentos sociais e culturais.

Sob esse prisma, essencial destacar que:

Reduzir o conceito de literatura à forma escrita ou a algumas de suas concepções modernas (ou ocidentais) seria perder de vista a universalidade de um fenômeno que, como a linguagem,

parece ser próprio do homem e, como tudo que é universalmente humano, apresenta-se marcado de diferenças capazes de garantir a identidade cultural dos grupos que o produzem e consomem (BRANDÃO, 1997, p. 230).

Nesse sentido, a Literatura Oral também é considerada produção literária, mas o não reconhecimento, ou a desvalorização, abre mais uma fenda para as desigualdades sociais, além de ser fator intensificante de preconceito. Aguça-se um olhar para pessoas que não leem, ou não letrados, mas que, mesmo assim, são inventores de grande qualidade.

Para Aristóteles, a literatura é mimese, a imitação da realidade através do uso da palavra ou a recriação artística de acontecimentos reais. Na concepção aristotélica, há a verossimilhança, em que a literatura se volta para fatos que poderiam ter ocorrido na realidade, definindo-a como semelhança tangível. Nesse viés, a literatura é uma expressão artística, possui como núcleo e/ou matéria-prima a palavra, melhor dizendo, é a arte das palavras com capacidade de desencadear estímulos e valor estético, bem como de alterar a visão dos indivíduos. Desse modo, não há uma delimitação para a forma escrita, visto que produzir literatura independe da palavra escrita ou falada.

Nesse sentido, a tradição oral que já é presente no nosso cotidiano é um dos meios de expressar arte literária. Em muitas sociedades, a exposição/transmissão oral é predominante, o autor, contador, ancestral, intérprete, narrador, transfere ensinamentos, heranças, produções, legados, conhecimentos e saberes acerca da comunidade, tudo pelo processo enunciativo.

Decorre daí um método de investigação que se apoia no constante diálogo entre o particular e o global, e, além disso, que transborda do texto escrito, como aquele que inscreve a fala oral e lhe dá estatuto literário, para considerar como literário o ato de vocalização-enunciação da poesia no aqui e agora de uma experiência que envolve a presença viva do contador-cantador e de seus ouvintes, num determinado espaço-tempo. (OLIVEIRA, 2012, p. 351).

Tanto o efeito exercido pela oralidade sobre o próprio sentido, quanto o alcance social da Literatura Oral é transmitido da mesma maneira que o escrito. Para isso, seria necessário “então se concentrar na natureza, no sentido próprio e nos efeitos da voz humana, independentemente dos condicionamentos culturais particulares” (ZUMTHOR, 2014, p. 12). Apesar da escrita apresentar prioridade, a oralidade não perde sua valia.

Por meio da proclamação da realidade de seu mundo ou, ainda, para descrever acontecimentos, revelar angústias, medos, bem como para exaltar culturas, costumes, crenças e características locais, os poetas performáticos utilizam a poética oral e dão visibilidade social aos povos.

1.1 Contextualizando o universo do artista

O Parque Estadual do Jalapão (PEJ) é uma unidade de conservação brasileira de proteção integral à natureza localizada na região leste, mesorregião oriental, microrregião do Jalapão, no estado do Tocantins. Criado em janeiro de 2001, o parque é o maior do estado e encontra-se distribuído pelas cidades de Ponte Alta do Tocantins, popularmente conhecida como o portal do Jalapão, São Félix do Tocantins e Mateiros, que concentra a maior parte da região do ecoturismo do Jalapão. A região chama a atenção pelas áreas de veredas, rios, igarapés, fervedouros, serras e dunas.

O grande destaque dessa região são os fervedouros, que são nascentes de rios mediterrâneos, mas que não têm espaço suficiente para vazão e formam piscinas naturais, fazendo, assim, com que seus banhistas possam flutuar. A pressão exercida pela água que jorra direto do lençol freático não deixa o visitante afundar de jeito nenhum. Cercado de vegetação local, os fervedouros são verdadeiros oásis de águas transparentes. Simplesmente esplêndido.

Também, além das belezas naturais de rios, igarapés, fervedouros, existe grande destaque na cultura local. Mateiros concentra integralmente o PEJ, na zona rural desta cidade; fica o quilombo Mumbuca, que recebeu o nome indígena, o qual significa um tipo de abelha azul comum da região. Sabe-se que a origem do quilombo:

O que se sabe é que a comunidade foi formada pelos primeiros povos que vieram fugidos da escravidão, da cidade de Santa Rita de Cássia, na Bahia. Eles encontraram na comunidade grupos de índios que estavam passando, e um dos negros teve filhos com uma das índias, chamada Jacinta, e então eles viram aqui um bom lugar para se abrigar e povoaram a comunidade. Desde então formou-se o quilombo. É formada atualmente por 42 famílias, e cerca de 280 membros (SILVA, G., 2018, p. 19).

Atualmente, Santos (2020, p. 18) afirma que, em entrevista com o presidente da Associação Capim Dourado de Mumbuca, já são “mais de 300 pessoas, pois, segundo ele, ninguém vai embora, mas alguns têm voltado, casais têm formado novas famílias, etc.”. Além disso, é importante destacar que a comunidade foi reconhecida como quilombo pela Fundação Palmares, considerada ainda como uma grande família de origem de remanescentes quilombolas e indígenas.

O quilombo tem como base da economia o artesanato de capim dourado e agricultura familiar, trata-se de espaço bem organizado, cada sujeito tem seu papel dentro da comunidade; os homens cultivam as roças e as mulheres são responsáveis pela produção de artesanato, pela colheita de alimentos, além de fabricação da farinha de mandioca (SANTANA, 2021).

Mumbuca formou-se a partir dos bisavós de dona Miúda (Guilhermina Pereira Matos, a líder local que começou a ensinar as técnicas de artesanato com capim dourado), que é filha de Silvério Ribeiro Matos e Laurina Pereira Matos. Eles vieram do estado da Bahia no início do século XX, em busca de dias melhores, lugares favoráveis para viver, encontrando pastagens e grande quantidade de água nesta região. A família de dona Miúda encontrou no local a família de Beatos, então casaram-se. Dona Miúda casou-se com Antônio Beato da Silva, um descendente de escravos, eles tiveram 11 filhos, sendo nove mulheres e dois homens.

A sobrevivência desse povo esteve diretamente associada à inteligência, por plantar suas roças, criar animais domésticos, tear os próprios tecidos, fabricar suas louças de barro, utilizar também a palha do buriti (planta de áreas alagadas e veredas, com frutos alaranjados, que podem ser consumidos, o palmito e suas folhas, que podem ser usados para fabricação de artesanatos e utensílios para o dia a dia) para fazer utensílios domésticos. A região do grande Jalapão era isolada, hostil, severa, com grandes dificuldades de sobrevivência, mas a genialidade de lidar com as adversidades possibilitou que a comunidade permanecesse e resistisse ao tempo.

Dona Laurina descobriu que, com o capim dourado, era possível confeccionar utensílios para uso diário, como cestos e chapéus; as peças só eram vendidas eventualmente nas cidades vizinhas. A arte dessa artesã foi passada de gerações em gerações nas comunidades jalapoeiras. Dona Miúda, filha de Dona Laurina, além de transmitir o conhecimento do artesanato, é uma figura de grande importância dentro e fora da comunidade, por ser quem participou do processo de valorização e afirmação da arte com capim dourado no estado, no Brasil e, até mesmo, internacionalmente.

O capim dourado é uma planta do cerrado de diversos estados do Brasil, como Tocantins, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Goiás, tem preferência pelas regiões de veredas (regiões úmidas), de cor dourada – cor de ouro. A colheita do capim ocorre uma única vez por ano, geralmente, em setembro, durante a festa da colheita. Nessa ocasião, ainda, ocorrem apresentações artísticas e culturais, cantorias, rodas, violas, além da integração entre as comunidades vizinhas e a manutenção das tradições.

1.2 Uma voz ecoa no Jalapão

Filho de Ouvidia Ribeiro da Silva e neto de Dona Miúda, temos Maurício Ribeiro da Silva, conhecido como Maurício Viola de Buriti, filho do quilombo Mumbuca, no Jalapão. Ele nasceu no dia 2 de outubro de 1973. Maurício aprendeu com seus ancestrais a fabricar a própria viola de buriti, na década de 1940. O instrumento é produzido totalmente de forma artesanal, com quatro cordas de linhas de pescar, assim, a afinação é natural. A viola parece uma rabeca,

precursor do violino, e foi adaptada para ser tocada como viola. “Instrumento pouco conhecido fora do estado do Tocantins, que tem sonoridade e características físicas bastante peculiares” (SESC, 2015, p. 47).

Seu avô Antônio era quem tocava a viola nas festas da comunidade e nas redondezas. O artista aprendeu a tocar ainda jovem e apresentava-se apenas na comunidade. Com o passar dos anos, o músico passou a ganhar o mundo e participar de diversos eventos, dentre eles, o Projeto Sonora Brasil, com tema *Violas Singulares do Serviço Social do Comércio* (SESC). Maurício ganhou reconhecimento a partir da viola de buriti tanto no Brasil como fora do país.

Além do mumbuquense, existem outros artistas que cantam e tocam, mas ele é o de maior renome do quilombo. Bonilla (2019, p. 77) afirma que “produzir música, tocar e cantar é uma prática essencial para a sobrevivência dessas pessoas, independentemente da existência de dificuldade ou falta de recurso”. Nessa tessitura, a música expressa cultura, ideias, esforços, saberes, tradições, ideais, feitos, acontecimentos, são marcas da existência e persistência deste povo.

Desse modo, destaca-se que:

Suas músicas autorais funcionam também como um cartão de visitas para que as pessoas de fora do quilombo saibam sobre as diversas atrações da sua região, mas também deixam registrados aspectos peculiares da sua cultura, o que comem e sua relação com o cerrado e a natureza, assim como refletem especificidades sobre suas crenças. (BONILLA, 2019, p. 180-181).

Nesse tocante, as interpretações musicais expressam o modo do jalapoeiro ver o mundo que o rodeia, bem como apresentam para o mundo a comunidade Mumbuca, com um olhar particular que só os mumbuquenses possuem. Assim sendo, o compartilhamento de informações propicia experienciar o mundo por meio da palavra, bem como legitima a aprendizagem por meio das canções, desse modo, o jalapoeiro faz literatura.

O sistema musical reflete o sistema cognitivo de seus participantes, seus sentimentos, suas experiências culturais, além de suas atividades sociais, intelectuais e musicais. A música tem os seus próprios termos, os termos do grupo, da cultura e o dos seres humanos que a ouvem, criam e/ou executam. (CHADA, 2007, p. 14).

A música encaixa-se perfeitamente como literatura oral e suas manifestações são universais, difundindo saberes, vivências, modos de comunicação dos seres humanos. Por esse prisma, as artes literárias “permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo” (BRASIL, 2018, p. 143).

A Literatura Oral tem o improviso como aliado, não necessariamente precisa de um roteiro ou, ainda, uma receita de bolo. Os intérpretes são livres para fazer arranjos e para não seguir um roteiro. Além disso, os ouvintes da Literatura Oral tornam-se participantes da narrativa, os gestos apresentados e as reações expressadas dão ao intérprete base para fazer ajuste caso necessário, há grande interação entre intérpretes e ouvintes.

Sob esta óptica, a Literatura Oral inclui diversos elementos locais. Cascudo (2012, p. 25) afirma que “cada uma anedota ou estória, cantiga de ronda infantil ou adivinha, é constituída pelos elementos justapostos, encadeados, formando o enredo, o assunto, o conteúdo”. Nesse entendimento, a música de autoria de Mauricio Ribeiro, Arnon Tavares e Josino Medina – Violinha de Vereda – traz a tradição do Jalapão, para análise neste trabalho.

1.2 Violinha de Vereda – Tradição do Jalapão

Violinha de Vereda Viola de Buriti

Quando eu toco essa viola, sá menina É como lembrar de ti.

(SESC, 2015, p. 52)

A violinha de vereda é um instrumento musical fabricado com recursos acessíveis do cerrado e acompanha as canções do cantor e compositor. Além disso, a canção apresenta o modo de falar do jalapoeiro. Também, divulga o modo pelo qual se origina a viola de buriti, destacando-se que, durante a décima primeira festa da colheita do capim dourado, em 2019, no Encontro de Violeiros para a Salvaguarda da Viola de Buriti, houve a preparação de um dossiê para que a viola de buriti se tornasse patrimônio cultural imaterial.

Meu irmão fez uma viola fez cantoria

Pra alegria não faltar, sá menina Nem o pão de cada dia

No Mumbuca tem najá Macaúba e cocuri

Catulé, tucum, mangaba, sá menina Amei mais o murici

(SESC, 2015, p. 52)

A oralidade expressa nos versos da canção simboliza a força desse povo, as fortes relações de intimidade entre a comunidade (a irmandade mumbuquense). Revela, ainda, que a alegria não pode faltar na vida desse povo, muito menos durante as cantorias. Nesse contexto, a alegria é fator crucial, pois, sem ela, não existe o pão de cada dia, nota-se, assim, que há uma interdependência entre pão e alegria. Nesse viés, Madame de Staél *apud* Antonio Candido (2006, p. 29) afirma que “a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre. No Mumbuca, há uma infinidade de alimentos, os quais suprem as

necessidades da comunidade por meio da música. Constata-se, desse modo, a disseminação da tradição cultural alimentar do povo mumbuquense por meio da voz.

Orleans faz um toquinho Dá vontade de dançar
Mano Velho assunta tudo, sá menina Como é bom saber tocar

No Mumbuca tem pequi Como tem peixe no mar
Piaçaba tem com sobra, sá menina Cobre as casas do lugar

(SESC, 2015, p. 52)

O canto popular e tradicional faz referência aos remanescentes quilombolas importantes para aquela comunidade. Revela, também, sua reputação e influência dentro do contexto social. Desse modo, há valorização/exaltação dos frutos em abundância que dão no cerrado. A letra realça as palmeiras utilizadas para cobertura das casas da região. Com letra e performance acessível, as canções do cancionista Maurício Viola de Buriti retratam as belezas naturais do Jalapão.

Uma noite fui no céu Na casa de Laurentina
Reluzente meu chapéu, sá menina As estrelas lá de cima

Fui na casa de Doutora Conheci o amor profundo Medicina do cerrado, sá menina
Chuvarada no seguro.

(SESC, 2015, p. 52)

Sabe-se que, a partir da oralidade, também, são construídas as memórias e, assim, são preservadas. Dona Laurentina é irmã de dona Miúda, figuras egrégias do quilombo, além disso, são importantes também para o artesanato do capim dourado. Isso porque a arte das artesãs presentes, hoje, resulta nos ensinamentos das matriarcas. Noêmia Ribeiro da Silva, popularmente conhecida como Doutora na comunidade, leva esse apelido por ter o dom de fazer remédios com plantas e raízes da região. Lajolo (1989, p. 16) relata que “a obra literária é um objeto social”, ou seja, um intercâmbio intercultural e social.

A canção analisada é acompanhada do toque da viola de buriti, exalta as belezas do Jalapão e, principalmente, da comunidade Mumbuca. Exibe a maneira de fazer literatura do povo mumbuquense. Desse modo, historicamente, as vozes dos jalapoeiro-mumbuquenses são ecoadas, quebrando o silêncio. Personagens, narrativas, capim dourado, alimentos, materiais para viola, coberturas de casas, belezas, costumes, crenças são enaltecidas na voz performática de Maurício Viola de Buriti.

Assim sendo, há a propagação da identidade local, da resistência, da realidade, da voz, da literatura oral, dos gestos performáticos, dos costumes, das canções, da cultura, dos povos, enfim, da expressão legítima da vida do quilombo Mumbuca.

Considerações finais

Sabe-se que, a partir da oralidade, também, são construídas as memórias e, assim, preservadas. A partir da literatura oral, proclama-se a realidade, bem como os costumes, as crenças, os valores, os medos, os acontecimentos, os ensinamentos, enfim, os elementos locais. Também é por meio da oralidade que os poetas orais dão visibilidade social para sua comunidade e para os povos, que, outrora, eram desconhecidos. Nessa tessitura, existe uma busca de trazer à cena as tradições, bem como dar voz às representações de múltiplos grupos sociais e valorizá-los.

Na canção *Violinha de Vereda*, há exaltação às belezas naturais da região encantada, neste caso, a arte do capim dourado, a viola de buriti, a alegria do povo, o pão de cada dia, as frutas do cerrado, os ancestrais do quilombo, as tradições, os curandeiros e suas habilidades, tudo isso celebra a cultura do seu povo, entoa os laços e vínculos da comunidade. Por fim, é o vozear de quem sabe fazer arte literária por meio da voz para o mundo.

Referências

BONILLA, Marcus Facchin *et al.* **Minha viola é de buriti**: uma etnomusicologia aplicada-participativa-engajada sobre a musicalidade no quilombo Mumbuca, no Jalapão (TO). 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. Oralidade, escrita e literatura. Havelock e os gregos. **Literatura e Sociedade**, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, São Paulo, n. 2, p. 222-231, 1997.

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

Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bn-cc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. Edição digital. São Paulo: Global editora, 2012.

CHADA, Sonia. A prática musical no culto ao caboclo nos candomblés baianos. III Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: EdUFBA, 2007. p. 137-144. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Sonia_Chada-pratica_musical-culto_candomble_caboclo.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

MOREIRA, Terezinha Taborda. Literatura e oralidades. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 9-20, 2015.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. Explorando o território da voz e da escrita poética em Paul Zumthor. **Revista Fronteira Z**, São Paulo: PUC, n. 9, p. 349-359, 2012.

PADILHA, Laura. O ensino e a crítica das literaturas africanas no Brasil: um caso de neocolonialidade e enfrentamento. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, Unigranrio, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1063/625>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PARQUE ESTADUAL DO JALAPÃO. **Base de dados**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Parque_Estadual_do_Jalap%C3%A3o&oldid=62763483. Acesso em: 6 jan. 2022.

SANTANA, Luciane. Cultura, tradição e luta: conheça a história da Comunidade Mumbuca no Jalapão. **Planeta Jalapão**. Luciane Santana. 8 de julho de 2021. Disponível em: <https://planetajalapao.com.br/cultura-tradicao-e-luta-conheca-a-historia-da-comunidade-mumbuca-no-jalapao/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SANTOS, Rayssa Carneiro. **A dotora da Mumbuca e a trajetória de uma neoliderança: a visibilidade de uma personagem e o silenciamento de uma história num contexto de desenvolvimento**. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins. 2020.

SESC, Departamento Nacional. **Violas brasileiras: circuito 2015/2016**. Rio de Janeiro, 2015. (Sonora Brasil). Disponível em: https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7bf89c6f-f7cd-4dc9-b2b6-9f34ef8a8a80/catalogo+Sonora+Brasil_+Violas.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=href&CACHEID=7bf89c6f-f7cd-4dc9-b2b6-9f34ef8a8a80. Acesso em: 06 fev. 2022.

SILVA, Givoene Matos da. **Grupo encenando a tradição:** teatro de comunidade no quilombo Mumbuca, Jalapão, TO. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

SILVA, Sirlene Matos da. **O processo de aprendizagem da Viola de Buriti no quilombo Mumbuca, Jalapão –TO.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

TOCANTINS. Secretaria do Turismo do Estado. **Artesanato em Capim Dourado.** Disponível em: <https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/encantos-do-jalapao/principais-atrativos/mateiros/artesanato-em-capim-dourado/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz:** A “literatura” medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Editora Hucitec Ltda., 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ANÁLISE DA NOVELA OS VELHOS MARINHEIROS, OU O CAPITÃO DE LONGO CURSO, DE JORGE AMADO

Maria Vitória Martins Souza (UFPI)⁶⁸

Resumo: O gênero literário novela, em seus primórdios, não apresentava a caracterização atual. A novela *Os Velhos Marinheiros, ou o Capitão de Longo Curso*, de Jorge Amado, permite em sua análise compreender os moldes do gênero na atualidade e como o autor, por meio da narrativa fantasiosa, mostra os costumes e a reversão deles por meio desse gênero que em si apresenta a enganação, o ludibriar, como parte de sua estrutura. Por meio dos postulados de Massaud Moisés (2006) a respeito da carnavalização e das especificidades do gênero novela, essa análise busca determinar as características novelísticas e o próprio riso que é provocado no leitor por meio da perversão dos costumes típicos da região do autor.

Palavras-chave: Novela. Jorge Amado. Carnavalização.

O gênero literário novela, em seus primórdios, não apresentava a caracterização atual. O próprio termo “novela” expõe um percurso histórico de significações variadas. Na trajetória da palavra são vistas várias conotações, sendo que, por vezes, foi conceituada como narrativa trançada, história enganosa, sentimentalona, longa, fantástica. Somente no Romantismo é que este vocábulo adquiriu a noção que hoje é utilizada, sendo tratado como um gênero intermediário entre o conto e o romance, apresentando elementos utilizados por esses dois tipos narrativos.

Neste contexto de identificação das características do gênero, será analisada a obra de Jorge Amado, *Os Velhos Marinheiros ou, A completa verdade sobre as discutidas aventuras do comandante Vasco Moscoso de Aragoão, capitão de longo curso* (1977), que foi construída sobre as particularidades das novelas de cavalaria. O referencial teórico utilizado foi fundamentado por Massaud de Moisés, em seu livro *A criação literária* (2006), onde explicita as características dos gêneros em prosa. Através desta explicitação analítica, será possível visualizar as particularidades que o gênero adquiriu na atualidade.

Uma das primeiras definições a abordar, inerte na novela desde a Idade Média e anteriores, versa da funcionalidade do gênero, em relação ao seu conceito, ao sentimento que causa no leitor; trata-se do entretenimento. Pode-se afirmar que esta é a função do gênero, a realização do desejo de aventura e fuga desejado pelo público literário, a fruição para aqueles que estão

68 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: vitoria.sous@ufpi.edu.br

com “os nervos cansados da luta pela existência”, como afirmou Moisés (2006). O teórico afirma que essa é uma característica fundamental e diferenciadora da novela, que apresenta “o mínimo de profundidade e o máximo de anestésico. [...] não se detém no exame da vida e apenas se preocupa com o pitoresco que seduz e desaparece de ponto.” (MOISÉS, 2006, p. 61).

Ciente dessa característica, é possível examinar a obra de Jorge Amado (1977), que apresenta esta peculiaridade, no entrelaçar dos fatos da narrativa, na feição dos personagens, nas histórias principais. Ambientes dotados de cotidianidade, onde o protagonista desenvolve suas aventuras, em meio a indivíduos estereotipados, comuns ao olhar da sociedade da época. O trecho abaixo representa a normalidade no qual iniciam os acontecidos, em uma comunidade simples e rotineira, em que os personagens não esperam algo de surpreendente, onde é possível o leitor identificar-se.

A população estável (se excetuarmos pescadores e uns poucos comerciantes – donos da única padaria, de uns dois bares, de outros tantos armazéns de secos e molhados, da farmácia – alguns funcionários da Leste Brasileiro nas casas ao lado da Estação) é formada de aposentados e retirados dos negócios com suas respectivas famílias, quase sempre apenas a esposa e, por vezes, uma irmã solteirona. (AMADO, 1977, p. 22).

É aceitável notar neste fragmento a normalidade da situação, o ambiente comum em que é inserida a trama principal, lugar na qual não se espera fatos extraordinários.

A trama não expõe complexidade psicológica, nem determinado aprofundamento da existência, nada de filosófico, mas a contagem das ocorrências com os personagens, repletos de feitos comuns ao dia a dia, acontecimentos narrados de forma corriqueira, que provocam divertimento e riso. Esta parte mostra como o enredo busca levar a descontração ao leitor diante do acontecimento trivial que determinada personagem apresenta.

Seu Adriano Meira, retirado do negócio de ferragens, todas as noites, durante o verão, sai depois das nove horas, com uma lanterna elétrica, para, como ele diz, “passar em revista os namorados, ver se estão trabalhando bem”. Estabeleceu um roteiro completo dos becos, rochedos e pedras, fundos de quintal, portões e esquinas, onde os namorados buscam a solidão propícia ao amor. No dia seguinte, fornece seu Adriano um relatório circunstanciado e picaresco. Os velhos aposentados esfregam as mãos, os olhos brilham. (AMADO, 1977, p. 23).

O trecho evidencia este caráter da novela, uma demonstração, entre várias que a obra apresenta, de que a narrativa de Jorge Amado está em conformidade com a característica do gênero explicitado por Moisés (2006), em que a descontração, o entretenimento está presente na conceituação fundamental, dentro de um ambiente do cotidiano, ordinário, comum.

Outra especificidade da novela, segundo Massaud Moisés (2006), primordial e tratada como “ingrediente estrutural” é a ação. “A novela é essencialmente multívoca, polivalente. Constitui-se numa série de unidades ou células dramáticas ligadas entre si. Portanto, a primeira característica estrutural da novela é sua pluralidade dramática.” (MOISÉS, 2006, p. 62). Ou seja, a narrativa deste gênero apresenta diversos núcleos dramáticos, vários contos entrelaçados entre si, que constituem uma unidade que pode ser desmembrada em partes menores, interdependentes, que juntas formam o todo.

Estas histórias, que compõem uma única narrativa, são sucessivas, ou seja, desencadeiam-se uma após outra, em uma linearidade fluida, onde é possível acrescentar mais conteúdo. Pois essa particularidade, a sucessividade, não permite o esgotamento, mas o contrário, no fim de cada episódio, conto, deixa-se uma interrogação, umas reticências, como forma de chamar a atenção, de provocar a curiosidade do leitor.

Compreendendo esta definição, é possível entender o porquê de a narração das aventuras do comandante serem constituídas de várias outras histórias, com personagens distintos e pouco familiares, em terras distantes e em tempos diferentes. O início da narrativa trata de uma determinada história, logo dentro desta acrescenta-se outra, em seguida uma nova é contada, sucessivamente, tendo em comum a única característica de estar relacionado com a vida do protagonista. Estes acontecimentos diferentes entre si na obra de Amado (1977) por vezes são divididos em episódios e é comum que dentro destes haja mais algum evento a relatar.

Dentro desta explanação, é necessário esclarecer sobre as novelas de cavalaria, pois a narrativa analisada tem construção baseada nestas que são exemplos autênticos do gênero. Estas novelas tratam de feitos heroicos, de aventuras extraordinárias, cheias de perigos e emoções, onde o herói segue uma conduta específica. Interessante notar que nos seus títulos, longos, na nomeação dos capítulos e episódios, é visível uma tentativa de auxiliar o leitor a entender o que será contado, explicitando o conteúdo do episódio.

É observável que a edificação de *Os Velhos Marinheiros* (1977) apresenta esta mesma característica, sendo que as “aventuras” do comandante, ora tratadas como heroicas e por vezes consideradas falsas, são as próprias células dramáticas, intrincadas em um sistema complexo, sendo que não há um fim nestes núcleos, demonstrando abertura constante. Interessante notar que o narrador não utiliza um marco determinado, exceto a divisão em episódios, que indique a passagem de uma unidade a outra, sendo que os títulos desses episódios antecipam ao expectador do texto o que sucederá. Eis um exemplo de antecipação do conteúdo que os nomes dos episódios trazem.

SEGUNDO EPISÓDIO

FIEL E COMPLETA REPRODUÇÃO DA NARRATIVA DE CHICO PACHECO, APRESENTANDO SUBSTANCIOSO QUADRO DOS COSTUMES E DA VIDA DA CIDADE DE SALVADOR NOS COMEÇOS DO SÉCULO, COM ILUSTRES FIGURAS DO GOVERNO E RICOS COMERCIANTES, ENJOADAS DONZELAS E EXCELENTES RAPARIGAS. (AMADO, 1997, p. 73).

Inegável o fato de o título apresentar caráter didático, apresentando de imediato o que será narrado, provando ter esta característica sido formulada de acordo com as novelas de cavalaria, que trazem em suas obras essas nomeações longas, esses sinais de tramitação entre as histórias. Porém, nem sempre o narrador utiliza esses marcadores; há casos em que se o leitor estiver desatento, não perceberá quando estiver transitando entre as unidades dramáticas, pois o novelista apresenta uma habilidade natural de passar para outra história, sem empregar datas ou termos específicos. O fragmento exemplifica uma das formas utilizadas na obra.

O Tenente Lídio Marinho, ajudante-de-ordens no Palácio, era o suspirado partido de todas as moças casadoiras da cidade. Filho do famoso Coronel Américo Marinho, senhor feudal das barrancas do São Francisco e senador estadual, as moças espiavam-no pelas frestas das janelas, suspirando, quando ele passava garboso em seu uniforme; sonhavam dançar com o tenente nos bailes e assustados. Brigão e romântico, era Lídir igualmente o ai-jesus do mulhério dos castelos e pensões onde se sucediam seus casos. E, finalmente, “seu” Vasco Moscoso de Aragão, o Aragãozinho, chefe da firma Moscoso & Cia. Ltda., uma das mais poderosas da cidade baixa, vendendo charque, bacalhau, vinhos, manteiga, queijo do reino, batata-inglesa, produtos os mais diversos, a todo o recôncavo, sul e sertão da Bahia, penetrando em Sergipe e Alagoas, como uma legião de viajantes. (AMADO, 1977, p. 76).

Percebe-se neste trecho a passagem de uma descrição a outra, sendo que a primeira está encaixada no relato do ambiente em que o protagonista costumava visitar em sua juventude e fase adulta. A partir do primeiro relato, o narrador insere as características do principal, Vasco Moscoso de Aragão; esta ligação é feita inesperadamente com a conjunção “e”, demonstrando assim outra forma que a obra utiliza para interligar as partes.

A respeito, por sua vez, do tempo, peça importante da novela, na narrativa analisada apresenta-se dilatado e diverso, ou seja, há vários, diferentes e dispersos, fogem à vida do comandante, principal personagem. Tem-se o tempo do narrador, que se encontra no presente, e os dos personagens, que estão no passado. Devido às várias unidades de ação, é possível haver essa dissonância temporal, pois se tem várias histórias, algumas ocorridas antes do nascimento do protagonista, as que aconteceram em sua infância, adolescência, na fase adulta

e em sua velhice, desta forma justificando a extensão da novela, que se apresenta longa. Abaixo o fragmento mostra a temporalidade do narrador e a dos personagens.

E volto à história do comandante, pois quando teçi os comentários iniciais sobre a inveja não estava pensando no juiz, em sua honrada esposa, em Dondoca, no caotinho do Dórea. Entrou o juiz apenas para servir de exemplo e foi ficando, como certas visitas maçantes, sem noção do tempo. [...] Esquecendo-me do compromisso assumido: esclarecer a embrulhada história do comandante, fazer brilhar a verdade, nua e completa, sobre suas aventuras. (AMADO, 1977, p. 46-47).

O trecho acima exemplifica a variedade de tempo que a obra apresenta, demonstrando essa abertura temporal. Dentro disto, o teórico afirma que o romancista não se detém de narrar todo o percurso do personagem, desde o nascimento à morte, mas seleciona os momentos que são relevantes para o desenrolar dramático. Como o fragmento acima explicita, há um recorte na vida do protagonista que se encaixa aos objetivos da narrativa, no caso, à meta de revelar a verdade sobre o comandante, contados em uma ordem determinada, horizontal, em tempo cronológico. Não interessa a esta novela determinar datas, séculos, meses ou anos, mas sim tratar as histórias como se estivessem no presente, mesmo que houvesse acontecido há tempos, demonstrando uma peculiaridade do gênero comentado pelo teórico, que afirma que a intemporalidade é pertinente e importante, principalmente nas novelas de cavalaria.

Analisando outro aspecto importante, o espaço, peça fundamental de uma estrutura narrativa, inclusive na novela, pode-se afirmar que está estritamente relacionado com o tempo, demonstrando a mesma qualidade de não apresentar unicidade, transitando entre vários lugares distantes e diversos. *Os Velhos Marinheiros* (1977), sendo um exemplo de novela, apresenta esta caracterização, onde as unidades dramáticas ocorrem em ambientes diferentes, sendo estes espaços propícios para os acontecimentos fantásticos, onde acontecem as histórias das aventuras do protagonista.

Há uma seleção de lugares que contam para a construção da ficcionalidade, que corroboram com a narração, excluindo aqueles que não acrescentam ou modificam algo, eis uma definição importante que Moisés (2006, p. 65) defende. Trata-se de um recorte, como acontece com o tempo, onde as ações, que impossibilitam o “estático da paisagem”, definem quais espaços serão relevantes. Ora, na obra de Amado (1977) percebe-se que o narrador seleciona momentos específicos que o ajudam na concretização de seus objetivos, e estes momentos explicitam cidades, bairros e ambientes geográficos distintos. Eis um exemplo.

Cagou-lhe mangabas e sapotis na Rua Nova, ofereceu-lhe amarelos cajás e verdes umbus no cais da Rua da Aurora, vermelhas pitangas na Rua do Sossego, deu-lhe a beber água de coco na

Praia da Boa Viagem, Clotilde revelava-se gulosa das frutas nordestinas, as mangas e os cajus, os abacaxis de todo sabor, abius, cajaranas, goiabas, araçás. Ia num passo saltitante, esquecida da postura digna, o comandante levava-lhe a sombrinha inútil, eram dois adolescentes a cruzar as pontes, as praças e as ruas da cidade do Recife. (AMADO, 1977, p. 185).

Exemplo este que trata de um momento importante selecionado pelo narrador que auxilia na compreensão da trajetória do protagonista, na busca pela verdade a respeito das aventuras do comandante, explicitando um dos ambientes onde ocorrem fatos primordiais para a narrativa.

Aprofundando a análise, é imprescindível notar que o escritor se ausenta, dando ao narrador o direito de selecionar os momentos históricos, apresentando-se em terceira pessoa na narrativa dos acontecimentos, excetuando-se as ocasiões que trata de sua própria história. O novelista esforça-se, por assim dizer, em multiplicar estes momentos históricos que o narrador apresenta, embaraçando cada vez mais, sem estar preocupado com as leis que regem a verossimilhança. Moisés (2006, p. 66) atento para isso afirma que a “veracidade fotográfica não lhe interessa; ao contrário, importa-lhe, enquanto característica narrativa de entretenimento, a verdade da imaginação”. Ou seja, o que importa é que os fatos sejam coerentes dentro de sua ficcionalidade, não importando se as imagens mostradas sejam disformes em comparação à realidade.

O leitor, em sua busca pelo divertimento através de uma novela, pode se sentir, por vezes, perdido em tantos fatos narrados, o que acontece na obra de Jorge Amado (1977), em que há tantas ocorrências, contadas de forma rápida, sem aprofundamento, que podem levar a esta sensação de confusão. Lendo *Os Velhos Marinheiros* (1977), o indivíduo depara-se com um sem fim de contos, cada um com seus próprios acontecimentos, numa sucessão rápida, em variadas situações, em constantes intervenções explicativas, enfim, em uma estrutura intrincada, complexa, passageira, dando jus ao que o teórico afirma como “estas características definem, a meu ver, o gênero novela” (2006, p. 67).

Em relação à linguagem que a novela emprega, esta apresenta elementos do conto e do romance. Do gênero conto tem-se na obra novelística a constante utilização de diálogos, discursos diretos, e estes são ligados uns aos outros pela narração, discurso indireto, característica importante do gênero romance. Na descrição linguística que a novela deve ter é importante citar que a principal é a simplicidade, o despojamento, devido ao objetivo de entreter o gênero não deve provocar dificuldade de entendimento, levando ao leitor metáforas simples e diretas, sem diálogos interiores. O fragmento abaixo exemplifica a utilização de diálogos sucedidos de dissertação, com traços de oralidade, próximas do leitor.

Por volta de uma hora e meia da madrugada, um dos parceiros, cujas perdas subiam a vários contos de réis, propôs a roda-de-fogo. Vasco assistiu à prestação de contas, às despedidas. Um

dos fazendeiros ficaria em Recife, lamentou não continuar a viagem para recuperar o prejuízo. O Dr. Stênio embolsava os lucros, ia pegar a peça de *biscuit*, preparava-se para recolher-se à cabine. O comandante, no entanto, deixando partir os outros parceiros, disse-lhe:

— Ainda é cedo, vamos conversar um pouco, Doutor...

— Estou morrendo de sono, Comandante. Fica para amanhã.

— Hoje mesmo e agora. Ouça, seu batoteiro vagabundo, você não vai à Belém, interrompe sua viagem em Recife...

— Mas, Comandante, o que é isso?

O trecho mostra a simplicidade das orações, evidencia uma linguagem sem rodeios, que “vai diretamente ao ponto que lhe interessa” (2006, p. 67). E por outro lado, resume a situação ocorrida, o objetivo do personagem, através da narração, evitando descrever ou explicar algo que poderia estender a cena em demasia, desta forma confirmando uma qualidade específica do gênero, a de síntese, sendo que a escolha das partes a serem resumidas está a critério do narrador.

Apesar de a novela não levar em conta a descrição psicológica como ponto fundamental, esta ainda ocorre, mas de uma forma que não atrapalhe o desenvolvimento, que não desvie o leitor do desenrolar dos acontecimentos. Moisés (2006) afirma que esta minúcia secundária está a cargo do narrador, imbuído de sintetizar o passado e os pensamentos dos personagens, para que a novela siga sem perder seu “estatuto próprio”. Ele expõe que “se as personagens se revelassem no fio da ação, sem auxílio do narrador, ocorreriam interrupções no fluxo dos acontecimentos e desvios da atenção para aspectos menos válidos” (MOISÉS, 2006, p. 68). A novela de Jorge Amado (1977) é um exemplo de sintetização do psicológico dos personagens, como evidencia o trecho abaixo.

Sua vida fora inteira de solidão, uma longa espera. Nos mares, como nesse instante, a pitar seu cachimbo, sozinho entre os ventos e as luzes do fogo fátuo, de porto em porto, a trocar de navios e mulheres. Seu lar. Estreito beliche. Nenhum dia era o dia da escala definitiva em cais com família a esperá-lo, a esposa macerada de saudades, os filhos curiosos dos presentes trazidos de terras exóticas e longínquas. Em nenhum porto tivera jamais casa montada, pousava a cabeça fatigada em travesseiros pagos de prostíbulos, repousava seu coração ardente no seio de mulheres desconhecidas, era só no mundo, só com seu navio. Só com suas viagens.

E pode um homem viver assim, para sempre sozinho? (AMADO, 1977, p. 181).

É visível como o narrador resume os pensamentos e reflexões do protagonista, tornando-os simplistas e de pouco valor para a narrativa, porém, é necessário para compreender as

atitudes do personagem, ou seja, o narrador trata de explicitar estas ideias para que o leitor compreenda o desenrolar do enredo, as ações que se sucederão, sua maior preocupação.

Na continuação desta análise, não deve-se omitir as observações a respeito dos personagens, que em primeira instância pode-se afirmar que, “em decorrência da multiplicidade dramática, a população da novela não conhece limites, salvo o imposto pela própria extensão do trecho” (MOISÉS, 2006, p. 69). Isto implica que, assim como o tempo e o espaço, há um incontável número de personagens, sejam principais, sejam secundários, sendo que não há infinitos devido à própria limitação da obra, mesmo que seja a mais extensa já produzida.

Na novela de Amado (1977), este aspecto é gritante, desde o início da narrativa até o final o leitor se depara na observação e acompanhamento das histórias de vários personagens, de vários heróis, sendo distribuídos nos mais diversos contos. Observa seres fictícios numerosos, em que a maioria aparece de forma misteriosa e discreta, que não conta como peso no enredo principal, como se fosse feito somente para auxiliar, são momentâneos, passageiros. O leitor vê-se indiferente a esses; são apenas como fantasmas estereotipados, “bonecos de corda”, sem complexidade, logo somem para nunca mais voltar.

Mas também há os que são constantes, que desaparecem, mas voltam, por exemplo, Dorothy, Chico Pacheco, Telêmaco Dórea, entre outros. Estes são importantes, pois participam ativamente do enredo que o novelista constrói. E há o que pode-se denominar, nesta novela, como principal comandante Vasco Moscoso de Aragão, que serve como elemento de ligação entre os vários contos que a obra expõe e narra. Sem este poderia tratar-se de uma obra que expõe uma coletânea de histórias sem algo em comum entre si; eis a importância deste personagem.

E sobre o comandante há de se o analisar mais profundamente. A estrutura novelística apresenta somente heróis planos, bidimensionais, que conformam-se ao comando do destino, “carentes de profundidade, dotadas de uma personalidade estática e definida” (MOISÉS, 2006, p. 70). Eis a caracterização do protagonista, que, como os demais, são simples “máquinas humanas”; que pode ser substituído a qualquer momento por qualquer outro personagem sem comprometer a narrativa, pois o que interessa à obra é a dinâmica da ação.

Nisto pode-se ligar uma reflexão sobre a trama que a novela apresenta, Moisés (2006) explicita que “o ritmo da novela é acelerado, precipitado, decorrente do fato de basear-se mais na ação do que nos caracteres.”. Isto é o que foi analisado anteriormente, mas que merece uma atenção a mais. Vendo-se que esta rapidez nos acontecimentos se dá na sucessão de vários núcleos dramáticos, há de se afirmar que o novelista Jorge Amado (2006) utilizou-se do protagonista como estratégia de ligação, dando como título à obra o nome do comandante,

insinuando que não haverá uma troca de personagem central, mantendo desta forma toda a unidade de fragmentos.

Porém, nota-se a presença de outra estratégia de progressão, vê-se na novela *Os Velhos Marinheiros* (1977) que “os protagonistas centrais vão sendo substituídos a cada episódio numa progressão inalterada” (MOISÉS, 2006, p. 71), dando a cada unidade dramática um personagem central específico, que anteriormente era secundário ou inexistente, e que no próximo núcleo pode regressar ao estado de coadjuvante ou mesmo deixar de existir, dependerá do ocorrer em sua própria unidade. E há, também, o que Moisés (2006, p. 71-72) afirma como “a substituição se opera graças a um nexo de parentesco entre as personagens”, que encaixa-se na observação anterior de que um secundário, seja parente ou não, pode assumir o papel principal. Abaixo é apresentado um exemplo de troca de personagens centrais, onde o protagonista da célula dramática deixa-se substituir por uma figura fictícia antes inexistente.

José Moscoso amava bem mais a firma do que a família, aliás, reduzida ao neto vago e imaginoso como o pai, aquele Aragão falador e envolvente, mentiroso de fama larga, que lhe conquistara a filha única e vivera às suas expensas durante cinco anos. Custando-lhe rico dinheiro mesmo depois de morto, pois a idiota da viúva exigira para o “idolatrado esposo” enterro de primeira classe e mausoléu de mármore. Quando, na opinião do aliviado sogro, sete palmos de cova rasa já eram demasiada honra para o indesejado genro, conhecido entre os amigos como Aragão Farofa, tais e tantas ele contava. Sujeito mais cínico e caradura não acreditava o velho Moscoso houvesse existido sobre a face da Terra. (AMADO, 1977, p. 82).

O fragmento explicita uma troca de posições, em que o José Moscoso, personagem central desta célula dramática permite que o parente assuma a posição de protagonista, afirmando a existência deste recurso, sucessão por parentesco, na construção da trama desta novela.

Uma das fundamentações do gênero remete ao começo e epílogo na novela. E sobre o início da trama, Massaud Moisés (2006) esclarece: “Como tudo na novela deve servir de chamariz ao leitor curioso de aventuras imaginárias, seu começo precisa ter o condão de transportá-la imediatamente para o cenário onde vai transcorrer o primeiro episódio, ou para o núcleo dramático deste.”. Esta afirmação demonstra a ideia de que o gênero renega inícios demorados, rodeios que desviam o leitor, que permitem que ele distraia-se do que está lendo. O teórico trata de afirmar que é necessário um começo estimulador, que coloque o expectador diante do primeiro núcleo dramático. Logo abaixo está o trecho impulsionador da narrativa de Amado (2006), início este que merece uma observação aprofundada.

Minha intenção, minha única intenção, acreditem!, é apenas restabelecer a verdade. A verdade completa, de tal maneira que nenhuma dúvida persista em torno do Comandante Vasco Moscoso

de Aragão e de suas extraordinárias aventuras. “A verdade está no fundo de um poço”, li certa vez, não me lembro mais se num livro ou num artigo de jornal. Em todo caso, em letra de forma, e como duvidar de afirmação impressa? Eu, pelo menos, não costumo discutir, muito menos negar, a literatura e o jornalismo. (AMADO, 1977, p. 13).

O fragmento apresentado demonstra uma artimanha que o narrador utiliza, uma focalização não inocente, para fisgar o leitor em sua narrativa, chamando a atenção para algo que pretende realizar, instigando-o a curiosidade, ao desejo de exploração. Este trecho demonstra um início peculiar, instigante, prendendo-o de imediato, pois inicia de uma forma peculiar, inserindo o leitor em um universo montado pelo escritor.

Tendo alcançado isto, a concentração passa aos episódios, como Moisés (2006) afirma, “eles é que mantêm o leitor agarrado à narrativa”. Depois deste início que leva o leitor à fruição, passa-se à construção de células dramáticas independentes capazes de manter este divertimento, cada uma com seu próprio início, meio e fim. Apesar de haver um “desfecho global”, o final da novela encontra-se em cada episódio, em cada célula dramática, autônoma. É o que se nota na obra *Os Velhos Marinheiros* (1977), que não apresenta, como trata o teórico, “um *para*, e, [...] um *para si*” (MOISÉS, 2006, p. 72), mas cada célula independente apresenta seu próprio desfecho, crescendo, desta forma, por justaposição, avultando-se para o epílogo, este sendo enigmático e aberto a especulações.

Analisando o epílogo da obra, este nada mais é do que o “acúmulo de tensão verificada no curso das demais unidades dramáticas” (MOISÉS, 2006, p. 72), ou seja, a junção de toda a tensão que os núcleos dramáticos passaram às células seguintes, os mistérios, as dúvidas, que foram deixadas para serem parcialmente esclarecidas no final da obra. O leitor, ansioso por desvendar o final de todo o entrelaçamento, descobre-o no fim de tudo. Eis o desfecho apresentado na obra.

Voltando, porém, ao comandante e às suas aventuras, objeto único, repito, destas pálidas letras, confesso chegar ao fim de sua história imerso em confusão e dúvida. Afinal, digam-me os senhores com suas luzes e sua experiência, onde está a verdade, a completa verdade? Qual é a moral a extrair desta história por vezes salafrária e chula? Está a verdade naquilo que sucede todos os dias, nos quotidianos acontecimentos, na mesquinhez e chatice da vida da imensa maioria dos homens ou reside a verdade no sonho que nos é dado sonhar para fugir de nossa triste condição? (AMADO, 1977, p. 243).

O desfecho final da obra está concentrado de toda a tensão acumulada das células dramáticas, que juntas formam a busca pela verdade sobre as aventuras do protagonista, contadas de diversas formas. Nota-se o peso do anseio de revelar as chaves dos mistérios,

mas, ao contrário disto, é notável a recusa do autor em fechar toda a história, levando o leitor a uma indecisão, a uma abertura para continuar a busca pelos esclarecimentos, no desejo de encontrar as respostas. Moisés (2006, p. 74) afirma que isto é primordial no gênero; essa abertura a uma continuidade, esta permissão de aprofundar os ocorridos, “a novela é ‘aberta’ estruturalmente, na medida em que novos episódios podem ser acrescentados aos já existentes.

O último elemento a ser analisado, de relevância, é a focalização. O teórico explicita que “é sempre o escritor, analítico e onisciente, que nos conta a história.” (MOISÉS, 1977, p. 74). Nesta obra de Jorge Amado (2006), o narrador adquire uma postura enganosa de relatar os fatos a respeito da vida das personagens, especificamente do protagonista, sem alienar o leitor, tentando convencê-lo da veracidade de sua narrativa, destituídas de qualquer manipulação.

Algumas de suas aventuras, examinadas à luz da crítica arrasante do ex-fiscal do consumo, parecem-me ser tanto quanto exageradas. Não o digo para influir num prévio julgamento, coloque-me aqui como um historiador imparcial e, se falo no assunto, é porque me causou certa moosa o fato dos aposentados e retirados dos negócios terem dado tão pouca importância aos comentários e observações de Chico Pacheco, de se terem mantido tão solidários com o comandante. (AMADO, 1977, p. 63).

O fragmento mostra uma das tentativas de convencer o leitor da parcialidade de sua narrativa, de explicitar sua preocupação com a verdade, chegando a contestar o posicionamento dos outros em relação aos acontecidos. Sobre esta posição, de estar à margem da história, sabe-se que, como teorizou Moisés (2006), o narrador é onisciente e está informado de todos os fatos, mistérios e acontecimentos, e a escolha das células dramáticas comprova que o narrador age conforme um posicionamento, ou seja, não há a tão comentada parcialidade histórica.

Em suma, esta obra novelística exemplifica e participa da conceituação do gênero, pois em sua observação analítica, como foi comprovado, há a presença dos elementos caracterizadores da novela: a ação polivalente, o tempo e os espaços diversificados, diferentes e distantes; cotidianidade, linguagem direta e simples, entretenimento como função única, personagens diversos e substituíveis, trama acelerada, entrelaçamento, abertura. Nesta análise, conclui-se que é possível explicitar as pertinências que a novela adquiriu e desenvolveu, demonstrando sua unicidade, estrutura própria, que o gênero apresenta em relação às demais formas narrativas.

Referências

AMADO, Jorge. **Velhos Marinheiros, ou O Capitão de Longo Curso**. 36. ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

MOISÉS, Massaud. A novela. *In: A criação literária: prosa*. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 55-89.

ANÁLISE DISCURSIVA DAS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NÃO PADRÃO EM BACABAL-MA

João Vitor Cunha Lopes⁶⁹

Resumo: Fundamentando-se nos pressupostos da Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 1997 [1969]), a partir das noções de formações imaginárias, este estudo apresenta uma análise de dois discursos produzidos acerca da concordância não padrão em sequências discursivas extraídas de uma amostra de fala da cidade de Bacabal/MA. O objetivo central deste estudo é evidenciar quais as formações imaginárias estão presentes nos discursos metalinguísticos de bacabalenses sobre a concordância nominal de número não padrão. Das 12 entrevistas que compõem a amostra de fala, duas foram selecionadas. No entanto, aqui, apresenta-se apenas a análise de uma delas. Em seguida, para compor o *corpus* deste estudo, foram extraídas as sequências discursivas suscitadas a partir da seguinte pergunta: “O que você acha desse modo de falar: ‘me dá dois pão’?”. Como critério de seleção, estabeleceu-se a escolha da entrevista que mais apresentou material linguístico. As análises discursivas explicitaram um jogo de imagens em torno do fenômeno abordado. Do discurso analisado, sobressai a defesa de uma homogeneidade linguística. Isso decorre da não aceitação da concordância não padrão, considerada, por sua vez, um “erro” ou um “vício de linguagem”. Ao se realizar essa análise discursiva, evidenciou-se um jogo de imagens, as formações imaginárias e os seus efeitos de sentido no discurso de um bacabalense.

Palavras-chave: Concordância Nominal de Número. Análise do Discurso. Formações Imaginárias.

Introdução

No Brasil, a variação na concordância nominal de número entre os elementos do sintagma nominal – como em “os ministros” vs. “os ministroØ” – é um dos fenômenos variáveis mais estudados. Essa variável linguística apresenta duas variantes: a concordância nominal padrão (marcação redundante de plural) e a concordância nominal não padrão (não marcação redundante de plural)⁷⁰, conforme os exemplos acima.

⁶⁹ Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: joaovitorcunhalopes@outlook.com.

⁷⁰ Lopes (2020, p. 114) enfatiza que “tanto a variante ‘marcação redundante de plural’ (os meninos chegaram cedo), quanto a variante ‘não marcação redundante de plural’ (os meninoØ chegaram cedo) mantêm o mesmo valor de verdade da noção de número (vários meninos), pois o determinante ‘os’ carrega a ideia de plural e, de certa forma, torna-se ‘desnecessária’ a marcação no elemento seguinte, considerando-se os resultados de pesquisas que indicam que o elemento de primeira posição dentro do SN quase sempre terá a marcação de plural” (SCHERE, 1988; OUSHIRO, 2015).

Diversos estudos sociolinguísticos variacionistas⁷¹ têm mostrado que, na modalidade falada do português brasileiro, a concordância nominal de número não padrão, uma variante fortemente estigmatizada⁷², está presente na fala espontânea de todos os indivíduos, em maior ou menor frequência, independentemente de classe social ou escolaridade, caracterizando-se como um fenômeno intrínseco da variedade brasileira. Isso significa que nem sempre a marcação de plural ocorrerá em situações reais de fala, ainda que as gramáticas normativas (BECHARA, 2009; ROCHA LIMA, 2011) apresentem a concordância nominal de número como um fenômeno de natureza redundante e obrigatória, em que os elementos dispostos dentro de um sintagma nominal (doravante SN) devem se harmonizar, mantendo uma relação de flexão com os elementos de que são dependentes, ou seja, no caso do plural, devem ter a marca explícita de plural em todos os elementos flexionáveis.

Ao proporem bases empíricas para o estudo da mudança linguística, Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1968]) tratam sobre cinco⁷³ problemas a serem resolvidos. Dentre eles, está o Problema da Avaliação, que diz respeito à investigação de correlatos subjetivos e níveis de consciência social que os falantes têm de variáveis linguísticas. Esse exame da avaliação linguística permite observar, por exemplo, em que medida um falante é consciente da utilização de determinadas variantes linguísticas, bem como suas crenças, atitudes e opiniões acerca dessas variantes.

Recentemente, em um estudo preliminar sobre a fala bacabalense, Lopes (2019)⁷⁴ investigou, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008[1972]), a restrição das variáveis linguísticas e sociais que se correlacionam à realização de concordância em sintagmas nominais simples na fala de 12 informantes dessa cidade. Neste estudo, Lopes realizou o primeiro passo da investigação sobre a relação entre a variação linguística e sociedade quando correlacionou uma variável sociolinguística a outras variáveis de natureza linguística e social, o Problema do Encaixamento.

Com o intuito de ampliar os estudos sobre o fenômeno de concordância nominal no português brasileiro, sob outra perspectiva teórica, fundamentando-se nos pressupostos da Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 1997 [1969]), o presente estudo tem o interesse central de

71 Ver, p. ex., Braga (1977); Scherre (1988); Carvalho (1997); Fiamengui (2011); Oushiro (2015); Teixeira (2017); Lopes (2019; 2020), entre outros.

72 Scherre (2005, p. 20) afirma que “quem deixa de fazer concordância de número é normalmente chamado de burro, ignorante, porque, afirma-se, ‘não sabe falar’”.

73 O Problema dos Fatores Condicionantes, o Problema da Transição, o Problema do Encaixamento, o Problema da Avaliação e o Problema da Implementação. Ver Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1968], p. 121-126).

74 Nesse estudo de produção linguística, o autor se propõe a analisar quantitativamente as realizações variáveis de concordância nominal obtidas por meio de entrevistas sociolinguísticas. Lopes (2019) constatou a existência da variação na realização da concordância nominal de número, com um favorecimento maior da concordância não padrão entre os informantes mais velhos e os menos escolarizados.

analisar os discursos metalinguísticos produzidos por informantes bacabalenses nas entrevistas sociolinguísticas coletadas por Lopes (2019), especificamente os discursos produzidos na parte final das entrevistas, momento em que o pesquisador trata sobre avaliação de algumas variantes linguísticas, entre elas, a concordância nominal, a fim de responder à seguinte questão: quais são as formações imaginárias presentes nos discursos metalinguísticos de bacabalenses sobre a concordância nominal de número não padrão?

Este artigo está organizado da seguinte maneira: a seção seguinte faz uma breve apresentação das noções de formações imaginárias. Em seguida, o *corpus* e os métodos são apresentados. Na seção subsequente, apresenta-se a análise do discurso bacabalense. Este artigo se encerra com algumas considerações finais e a apresentação das referências que subsidiaram a pesquisa.

A Análise do Discurso e as formações imaginárias

A Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, através da convergência entre esses campos, desenvolve uma nova perspectiva de estudos cujo objeto é o discurso. Essa nova perspectiva entende que, diferentemente da perspectiva clássica de comunicação que pressupõe a transmissão de informação, o funcionamento da linguagem pressupõe uma correlação de sujeitos e sentidos construídos pelos processos linguísticos e históricos (ORLANDI, 1999). Pêcheux (1997 [1969]), um dos expoentes da AD de linha francesa, foi o primeiro que elaborou, a partir do esquema “informativo” desenvolvido por Jakobson, o conceito de condições de produção do discurso⁷⁵, um dos pressupostos centrais da AD. Esse esquema pressupõe a existência de fatores integrantes (destinador, destinatário, mensagem, referente, código e canal) de todos os processos linguísticos (PÊCHEUX, 1997 [1969]).

Ao pensar a noção de discurso e as condições de produção do discurso, Pêcheux (1997 [1969], p. 82) compreende que aquilo que é veiculado entre os elementos A (destinador) e B (destinatário) do esquema descrito acima não se trata “de uma transmissão de informação”, mas sim “de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B. Além disso, Pêcheux (1997 [1969]) deixa claro que os elementos A e B não são representações físicas de pessoas, mas sim representações de lugares estabelecidos dentro de uma estrutura social. Nessa acepção, nas palavras de Orlandi, entende-se as relações de linguagem como sendo as “relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1999, p. 21).

75 Segundo Orlandi (1999, p. 40), as condições de produção do discurso “implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”.

Com base nessa reformulação, Pêcheux (1997 [1969]) desenvolve ainda o conceito de formações imaginárias. Para ele, o que acontece nos processos discursivos “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 82). A implementação desse pressuposto revela que há, em qualquer estrutura social, regras que estabelecem correlações entre situações objetivas e lugares que representam essas situações. As imagens dizem respeito às projeções realizadas no discurso.

Nas palavras de Orlandi (1999, p. 40), “são essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição”. Desse modo, por meio dessa reformulação teórica, Pêcheux (1997 [1969]) conclui que todo processo discursivo pressupõe a existência das seguintes formações imaginárias:

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	IA (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	IB (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Adaptado de Pêcheux (1997 [1969], p. 83)

Esse quadro apresenta uma descrição da posição dos sujeitos no discurso. Pêcheux (1997 [1969]) acrescenta ainda o papel que o referente (contexto) tem nos processos discursivos. Para ele, o referente (R) é “um objeto imaginário (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 83).

Diante do exposto até aqui, depreende-se dessas relações entre os sujeitos e as posições ocupadas na sociedade um jogo de imagens que produz diversos discursos (realizados, imaginados, possíveis). As formações imaginárias, por sua vez, manifestam-se no discurso por meio de alguns mecanismos de funcionamento, a saber: a relação de sentidos, a antecipação e a relação de forças. O primeiro mecanismo diz respeito ao fato de não existir um discurso que não mantenha relação com outros. Em outros termos, é um processo contínuo de produção de sentidos, pois “os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 1999, p. 39). Exemplificando, um

professor, ao ministrar uma aula, ainda que não cite os autores que embasam a sua fala, entende-se que o seu discurso é perpassado por outros discursos.

Em relação à antecipação, entende-se que, como o próprio termo sugere, o locutor A antecipa-se ao interlocutor B quanto aos sentidos que as suas palavras podem produzir, fundamentando, desse modo, a sua argumentação. Segundo Pêcheux (1997 [1969], p. 83), “como se trata, por hipótese, de antecipações, deve-se observar que esses valores precedem eventuais ‘respostas’ de B, vindo sancionar as decisões antecipadoras de A”. A título de exemplo, ao preparar uma aula, um professor pode projetar os efeitos de sentido que as suas aulas poderão produzir em seus alunos.

Por fim, a noção de relação de forças está diretamente ligada ao lugar de onde um sujeito produz o seu discurso. “Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 1999, p. 39). Dessa maneira, a ideia que subjaz esse mecanismo sustenta que o discurso produzido por um sujeito depende do lugar em que ele está (a posição que ele ocupa na sociedade), ou seja, em relação ao discurso, um sujeito que exerce a função de professor terá uma determinada autoridade sobre os alunos, por outro lado, esses alunos, ocupando um outro lugar na sala de aula, não têm tal autoridade.

Em face do exposto, pode-se afirmar que, conforme Pêcheux (1997 [1969]), o imaginário é um elemento constitutivo dos processos discursivos. Além disso, reconhece-se que as imagens não se constroem sem haver relações entre os protagonistas do discurso e os processos linguísticos, sociais e históricos. Assim, ancorado nas noções de formações imaginárias de Pêcheux (1997 [1969]), este trabalho se propõe a analisar as formações imaginárias acerca da concordância nominal não padrão que emerge dos discursos de bacabalenses. Na seção seguinte, o *corpus* e os métodos são apresentados.

Metodologia

Em relação aos procedimentos metodológicos, empreendeu-se uma análise qualitativa, bibliográfica e discursiva. No que tange à materialidade discursiva, constitui-se o *corpus* a partir de uma amostra de fala de entrevistas sociolinguísticas. A amostra construída por Lopes (2019) é constituída por 12 entrevistas com informantes que nasceram em Bacabal, ou que se mudaram para a cidade com até 3 anos de idade. Os informantes dessa amostra foram estratificados de acordo com o seu sexo/gênero, três faixas etárias (18 a 30 anos; 31 a 49 anos e 50 anos ou +) e sua escolaridade (ensino médio e ensino superior). O roteiro utilizado nas entrevistas segue o modelo tradicional da Sociolinguística Variacionista L(ABOV, 2008 [1972]). Na primeira parte do roteiro, encontram-se perguntas sobre assuntos gerais, como o bairro em que o falante reside, sua infância, sua família, entre outros.

A segunda parte do roteiro compreende perguntas relacionadas especificamente à cidade de Bacabal, bem como avaliações sobre algumas variantes linguísticas, como a concordância nominal de número não padrão. Após a audição das 12 entrevistas, duas entrevistas foram selecionadas, em seguida, para compor o *corpus* deste estudo, foram extraídas as sequências discursivas suscitadas a partir da seguinte pergunta: “O que você acha desse modo de falar: ‘me dá dois pão’?”. Como critério de seleção, estabeleceu-se a escolha das entrevistas que mais apresentaram material linguístico, desse modo, foram selecionadas as entrevistas em que os informantes realizaram mais comentários acerca do fenômeno linguístico. Aqui, neste artigo, apresenta-se apenas a análise do discurso de um informante.

As formações imaginárias acerca da concordância nominal de número não padrão

O trecho transcrito a seguir foi retirado da entrevista selecionada, conforme o critério descrito acima. O informante AndersonF (pseudônimo) tem ensino superior completo (Administração) e se enquadra na faixa etária de 18 a 30 anos. A escolha se deu, conforme explicado anteriormente, pela quantidade de materialidade linguística que se refere à concordância nominal não padrão.

Excerto 1 – AndersonF

01 **D1**⁷⁶: [...] o que você acha desse modo de falar eh “me dá dois pão”?

02 **S1**: aí é assim eh ah aí varia muito né hum então eh às vezes é... às vezes o cara está com

03 preguiça de de falar o correto ou ou pela localidade que ele está ele acha que eh a maneira mais

04 fácil da pessoa entender e varia também às vezes porque o cara não teve uma oportunidade de

05 realmente saber eh a a maneira correta de falar... né às vezes eu eu mesmo até no no serviço

06 eu evito utilizar algumas palavras porque eu sei que as pessoas não vão entender... né então eu

07 procuro um um linguajar mais coloquial uma coisa mais para o momento

08 certo que esse é um erro é um erro de de de português bem... bem típico né

09 **D1**: como você acha assim que deveria ser?

76 O documentador (entrevistador) é representado pela sigla **D1** e o informante é representado pela sigla **S1**.

10 **S1**: ah isso cara va/varia muito da educação eh... principalmente do ensino de base né... por
11 que se tu não aprende no/na base tu vai vai levando aquilo até até o final e hoje cara
infelizmente

12 humhum na maioria das escolas pelos menos uma ou outra que eu tenho contato às vezes o
13 aluno passa sem aprender... num eh ele passa de ano mas acaba não aprendendo nada e
14 principalmente a a as disciplina que mais acaba afetando é português e matemática num é eu
15 acho que é um dos problemas também que que acaba repercutindo nisso aí

16 **D1**: então você acha errado “me dá dois pão”?

17 **S1**: “me dá dois pão” é é errado

18 **D1**: como você acha que seria o correto?

19 **S1**: “me dê dois pães”

20 **D1**: eh A eh assim... eh você fala desse modo?

21 **S1**: não não eu procuro evitar esse esse tipo de erro apesar de de como eu falei existem
algumas

22 palavras que eu evito utilizar né em em determinado determinado local justamente porque
eu sei que

23 as pessoas não irão eh consegui entender mas esse tipo de de erro eu não costumo cometer não

Na linha 02, ao responder à pergunta do entrevistador, há uma clara tentativa de não indicar, de imediato, quem poderia utilizar a expressão linguística em destaque “*me dá dois pão*” por meio da palavra “*varia*” (dando a entender que os motivos são diversos), embora a pergunta não questionasse quem poderia utilizar tal expressão, pelo contrário, a pergunta se refere à expressão, à forma, colocada de forma implícita, concordância nominal não padrão. Aqui, percebe-se a utilização do mecanismo de antecipação por parte do informante (destinador A), por meio do imaginário, “*Quem é ele para que eu lhe fale assim?*” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 83), antecipando os efeitos de sentido que o seu discurso poderia produzir no entrevistador (destinatário B), percebendo o teor das perguntas, bem como a posição do entrevistador dentro da universidade.

Na linha 03, ele apresenta uma justificativa para o uso da expressão, evidenciando que é uma forma incorreta de falar “*preguiça de de falar o correto*”, sendo assim, talvez, uma suposta indisposição do falante ou uma forma apropriada para determinados contextos, definidos “*pela localidade*”, pois seria uma “*maneira mais fácil / da pessoa entender*”, linha 04. Ainda na

linha 04, ele utiliza mais uma vez o termo “*varia*” e coloca que a falta de oportunidade talvez seja o motivo para o falante produzir a expressão sem a concordância, uma oportunidade de “*realmente saber eh a a maneira correta de falar*”, linha 05.

Como se percebe, nesse trecho, em momento algum, o entrevistador pergunta sobre a possibilidade ou impossibilidade de uso da expressão “*me dá dois pão*”, muito menos se essa forma linguística seria utilizada por indivíduo A ou B, escolarizado ou não. Nota-se que o referente estabelecido pelo entrevistador é a expressão, no entanto, a imagem que o informante (destinatário B) produz do referente enunciado pelo entrevistador (destinador A) é diferente. A pergunta de Pêcheux (1997 [1969], p. 84), “*De que ele me fala assim*” evidencia o efeito de sentido que a imagem estabelecida por AndersonF produziu em relação ao referente enunciado pelo entrevistador, a saber: um falante não escolarizado ou com uma má formação escolar.

Em seguida, nas linhas 05, 06 e 07, ele relata que, “*no serviço*”, abstém-se de utilizar algumas palavras que podem não ser compreendidas. Por isso, ele procura um “*linguajar mais coloquial*” que se adéque ao momento. Supõe-se, aqui, que ele esteja se referindo a termos técnicos da Administração. Esses trechos revelam a imagem que o informante tem dele mesmo, nos termos de Pêcheux (1997 [1969], p. 83), “*Quem sou eu para lhe falar assim?*”. Ele deixa bem evidente que, de certa forma, é consciente dos processos linguísticos, por isso consegue adequar os seus usos linguísticos a depender da situação comunicativa. Em seguida, na linha 08, AndersonF afirma que, de forma remissiva, “*me dá dois pão*” é um erro bem típico de português. Um erro que ele não cometeria, conforme será explorado mais adiante.

Ao ser perguntado sobre como deveria ser a expressão, ele desvia do propósito da pergunta. Dá-se a entender que ele não sabia como responder. Na linha 10, mais uma vez, ele utiliza o termo “*varia*” e a sua resposta se direciona às possíveis causas para a realização da concordância não padrão. Segundo ele, o problema está na educação, especificamente na base, nos anos iniciais. Continuando, nas linhas 11, 12 e 13, o informante é enfático ao afirmar que, pelos menos nas escolas que ele conhece, o aluno progride no sistema educacional sem aprender de fato, “*ele passa de ano mas acaba não aprendendo nada*”, linha 13.

Nas linhas 14 e 15, ele focaliza ainda mais o problema e diz que os alunos ficam mais prejudicados nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Diante dessas respostas do informante, fica nítida a atribuição do que para ele seria problema, não realizar a concordância padrão (implícito), ao fato de uma pessoa não ter uma escolaridade adequada, além de considerar a educação atual muito falha.

Mais adiante, na linha 16, o entrevistador pergunta: “*então você acha errado “me dá dois pão”?*”. Na linha 17, o informante responde repetindo o fenômeno “*me dá dois pão*” (como se estivesse dando uma pausa para pensar) e afirma que é errado. Então, na linha 18, o

entrevistador pergunta “*como você acha que seria o correto?*”. AndersonF responde colocando a marca do plural e modificando a conjugação do verbo (talvez tenha sido o motivo da demora, a dúvida com o verbo): “*me dê dois pães*”. Nas últimas linhas do excerto, o informante responde à última pergunta do entrevistador: “*eh A eh assim... eh você fala desse modo?*”. De imediato, ele responde de forma repetida “*não não*”, pois ele procura evitar “*esse tipo de erro*”, justamente por entender que a adequação dos usos linguísticos é importante. Nota-se, no entanto, que ele não se exime do uso da concordância não padrão, mas ressalta que não faz uso dessa variante de forma costumeira.

Além disso, AndersonF enfatiza que não tem o costume de cometer esse tipo de “*erro*” (concordância não padrão). Mais uma vez, pode-se depreender do imaginário do informante enquanto sujeito do discurso a sua própria imagem, deixando mais evidente a resposta da pergunta “*Quem sou eu para lhe falar assim?*” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 83). Dessa maneira, supõe-se que, diferentemente do falante indicado, o não escolarizado ou com uma má formação escolar, o informante estaria em um lugar social ocupado pelas pessoas que não cometem esse tipo de “*erro*” de forma recorrente, “*os letrados*”, ou seja, hipoteticamente, estes são os efeitos de sentido produzidos: “*é o outro que comete esse tipo de erro recorrentemente*”, “*eu não pertencço ao grupo que comete tal erro recorrentemente*”.

Considerações finais

A análise realizada ao longo deste artigo, a partir das noções de formações imaginárias de Pêcheux, permitiu responder, em certa medida, à pergunta suscitada no início deste estudo: quais são as formações imaginárias nos discursos metalinguísticos de bacabalenses sobre a concordância nominal de número não padrão? Assim, ao se realizar essa análise discursiva, evidenciou-se um jogo de imagens, as formações imaginárias e os seus efeitos de sentido no discurso dos dois bacabalenses.

Em síntese, as formações imaginárias fazem parte das condições de produção do discurso linguístico, da diversidade linguística. Presume-se ainda dessa análise a presença do mecanismo de relação de forças, preconizado pela imagem que um sujeito com uma alta escolarização faz de um sujeito com pouca escolarização.

Do discurso analisado, sobressai-se a defesa de uma homogeneidade linguística, a não aceitação da concordância não padrão, considerada, por sua vez, um “*erro*” ou um “*vício de linguagem*”, comprova essa afirmação subentendida no discurso analisado. Essa constatação mostra que os sentidos são produzidos por meio do imaginário, uma parte necessária do “*funcionamento da linguagem*. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 1999, p. 42).

Referências

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRAGA, M. L. **A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro**. 1977. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CARVALHO, R. C. **A concordância de número no sintagma nominal na fala urbana de Rio Branco**. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. **A marcação de pluralidade no SN na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LOPES, João Vitor Cunha. **A realização da concordância nominal de número em Bacabal-MA**. 2019. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2019.
- LOPES, João Vitor Cunha. A concordância nominal de número em Bacabal–MA. **Revista de estudos da Linguagem – Falange miúda**, v. 5, n. 2, p. 110-134, 2020.
- OUSHIRO, Livia. **Identidade na pluralidade**: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 61-161.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Reanálise da concordância nominal em português**. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TEIXEIRA, V. P. **Variação linguística e fluxos migratórios**: a concordância nominal de número na fala dos moradores do bairro Campo de Belém do município de Caxias –MA. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANÁLISE LINGUÍSTICA EM FOCO: OS ADVÉRBIOS TERMINADOS EM -MENTE NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO RESENHA

Adriene Ferreira de Mello⁷⁷

Resumo: Um dos principais entraves do ensino da Língua Portuguesa tem sido a abordagem gramatical das classes de palavras. Pesquisas linguísticas avançam, mas poucas alterações são vistas na tradicional aula de português, principalmente, quando o assunto é gramática. Desde a proposta de Geraldi (2011 [1984]) para articulação dos eixos Leitura, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística (AL), incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e reforçada, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esperava-se que novas guinadas fossem evidenciadas na abordagem dos tópicos linguísticos. O discurso de mudança foi tão forte que a ideia de “ensino contextualizado” tornou-se consensual entre os docentes, embora as dificuldades para levar as postulações à prática sejam inúmeras: com frequência, tentam inovar suas formas de trabalho com a gramática, mas acabam recaindo em práticas tradicionalistas por falta de substrato teórico-metodológico. Assim, as noções teóricas encontram barreiras para efetividade em sala de aula e os conteúdos curriculares são tratados de modo desarticulado, estanque e com poucas menções aos usos reais da linguagem. Nessa ótica, o presente trabalho tematiza a potencialidade da AL e da integração de eixos para o ensino de Língua Portuguesa e pretende analisar o papel dos advérbios terminados em -mente na construção de sentidos do gênero resenha. Mais especificamente, (i) apresentam-se algumas postulações sobre a prática da AL e a proposta de integração de eixos; (ii) elucida-se uma proposta de descrição dos advérbios terminados em -mente de uma resenha, a partir das definições de Neves (2011), Castilho (2014) e Azeredo (2018a); (iii) desenvolve-se uma sugestão de Sequência Didática para o gênero resenha, com ênfase em atividades de AL que revelam o papel dos advérbios para a construção de sentidos no texto. Metodologicamente, trata-se de um trabalho bibliográfico, no que tange à fundamentação teórica inicial, e qualitativo, em razão das análises tecidas e da sugestão elaborada. Como conclusões, pode-se perceber que os advérbios são extremamente importantes para a construção de sentidos do gênero resenha e sua abordagem no contexto escolar precisa transcender as classificações baseadas nos pressupostos das gramáticas normativas tradicionais e se desenvolver por meio de práticas de AL.

Palavras-chave: Análise Linguística. Integração de Eixos. Advérbios. Resenha.

⁷⁷ Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras/Português, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Professora da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Pirapetinga/MG e na Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: adriene.mello@hotmail.com.

Introdução

No contexto atual, o ensino de Língua Portuguesa ancora-se em eixos – Leitura, Produção de Textos, AL/Semiótica e Oralidade –, os quais se integram por meio do trabalho com gêneros textuais. Preconizada pelos estudos de Geraldi, na década de 1980, apropriada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta de integração dos eixos, no que concerne ao ensino de tópicos gramaticais garante o desenvolvimento da competência discursiva, propondo práticas de AL a serviço da Leitura e da Produção de Textos escritos e orais.

Mesmo com as orientações dos documentos supracitados e do grande número de pesquisas que se debruçam sobre a temática, é notório que os professores apresentam dificuldades teórico-metodológicas para abordar conteúdos linguísticos articulados, em práticas comunicativas concretas, materializadas nos gêneros textuais. Assim, embora a necessidade de um ensino contextualizado seja consensual entre os docentes, o “como fazer” ainda é obscuro e, por isso, as sinalizações avançam minimamente à prática.

Por essa razão, o presente estudo tematiza a potencialidade da AL e da integração de eixos para o ensino de Língua Portuguesa e pretende analisar o papel dos advérbios terminados em -mente na construção de sentidos do gênero resenha.

A prática da AL no contexto da integração de eixos

A abordagem gramatical nas escolas tem sido foco de discussão constante, desde o advento dos estudos linguísticos que demonstraram, dentre outras coisas, a impossibilidade de se formar um bom leitor ou escritor de textos apenas com base nas nomenclaturas gramaticais. Antunes (2003, p. 32) denunciou o trabalho com a gramática centrado em classificação de unidades, cujo objetivo é levar o aluno apenas a “reconhecer” as unidades de nomeá-las corretamente: “Vale a pena lembrar também que a gramática de uma língua é muito mais, muito mais mesmo, do que o conjunto de sua nomenclatura, por mais bem elaborada e consistente que seja”.

Nessa ótica, o objetivo do ensino de língua deve ser, em primeira instância, a reflexão sobre seus aspectos, a fim de construir um conhecimento que subjaz os limites da escola e prepara o indivíduo para a vida em sociedade (AZEREDO, 2018b). Tais postulações são potencializadas quando se percebe que as gramáticas – no sentido de um compêndio descritivo-normativo sobre a língua, ou seja, um livro que descreve o funcionamento da língua (ANTUNES, 2007) – não dá conta de explicar e apresentar todos os fenômenos, pois a amplitude e complexidade da língua gera novas possibilidades de uso a todo tempo.

Tais constatações não são inéditas. Pelo contrário, vêm sendo debatidas e apresentadas quase à exaustão ao longo dos anos, principalmente após a formulação da proposta da AL por Geraldi (2011 [1984]), a qual não é apenas uma substituição terminológica da gramática tradicional, mas requer a adoção de uma nova concepção e, conseqüentemente, a escolha de objetivos melhores definidos e metodologias mais adequadas. No entanto, a AL, como eixo do ensino de Língua Portuguesa, ainda está distante de receber o mesmo enfoque que as práticas de leitura e escrita na escola (BEZERRA; REINALDO, 2013), porque, muitas vezes, não se sabe “como fazer” ou nem mesmo “do que se trata”.

Por consistir em reflexões sobre aspectos linguísticos e gramaticais, a AL exige que o educando saia do papel de mero usuário, cujo foco recai apenas na classificação sistemática dos termos, para o de verdadeiro analista da linguagem, agindo sobre ela, observando os efeitos de sentidos de cada escolha para um determinado texto. Da mesma forma, o professor transforma-se em mediador do conhecimento, partindo de atividades epilinguísticas para apresentar a metalinguagem (FRANCHI, 1987).

A prática de AL se liga a uma concepção de língua como ação interlocutiva, uma visão de linguagem voltada aos fenômenos sociointerativos, podendo definir-se como uma

[...] alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Assim, desenvolver AL é priorizar a concepção de gramática reflexiva, dando preferência à observação das intenções comunicativas e dos efeitos de sentido gerados pela mobilização dos fenômenos linguísticos, nos textos próprios ou nos de outrem. Quando Geraldi (2011) cunhou esse tipo de abordagem, considerou a integração com as práticas de leitura e produção de textos, buscando uma forma de colocar a gramática a serviço do texto. O autor não condenou o uso da metalinguagem, como equivocadamente costuma-se entender, apenas indicou que esta não deve ser o principal objetivo do ensino da língua.

No que concerne à integração de eixos, elucida-se uma grande problemática para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, pois muitas escolas dividem o componente curricular em algumas vertentes: português (ensino gramatical), redação (produção de textos, escritos e, esporadicamente, orais) e literatura (leitura dos livros clássicos e estudo dos períodos literários). Em quase todos os casos, os professores também são diferentes, como se todas essas áreas não fossem faces da mesma moeda: a aprendizagem linguística e a formação do leitor e produtor de textos escritos/orais.

Em síntese, a proposta da AL é a de que aluno veja sentido em sua aprendizagem, associando-a a situações comunicativas do dia a dia e se tornando parte responsável pela construção do próprio conhecimento, como se pretende apresentar na Sequência Didática da última seção. Antes, porém, é preciso apresentar o tópico linguístico em estudo: os advérbios terminados em -mente.

Proposta de descrição dos advérbios terminados em -mente em uma resenha

Os advérbios, enquanto classe de palavras, apresentam propriedades semânticas variadas e, ao tentar classificá-los, muitas gramáticas podem não se ater a todas as particularidades. Apesar das inúmeras divergências entre gramáticos, a respeito dos advérbios há um consenso: trata-se da classe de palavras mais heterogênea (AZEREDO, 2018a). Essa heterogeneidade permite que tais vocábulos sejam classificados e tenham seus usos descritos de muitas formas.

A gramática de Neves (2011) apresenta a classe dos advérbios de forma detalhada, indicando particularidades referentes tanto à semântica, quanto à sintaxe desses termos. Para abranger a complexidade semântica dos advérbios, a autora descreve suas subclasses, justificando a divisão pela heterogeneidade de funções desses termos. A descrição apresenta os advérbios modificadores, definidos como “advérbios que afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma predicação sobre as propriedades dos elementos, isto é, modificando-os” (p. 236), e os divide em advérbios de modo ou qualificadores e advérbios de intensidade ou intensificadores.

São apresentados também os modalizadores, isto é, aqueles que modalizam o conteúdo de uma asserção, classificados em epistêmicos ou asseverativos – indicam uma crença, uma opinião, uma expectativa –, delimitadores ou circunscritores – delimitam o ponto de vista sob a asserção –, deônticos – indicam uma obrigação/necessidade –, e os afetivos ou atitudinais – referem-se ao estado de espírito do falante.

A autora menciona ainda os advérbios não-modificadores, “que não afetam o significado do elemento sobre o qual incidem” (NEVES, 2011, p. 238), e podem ou não operar sobre o valor verdade da oração. Dentre os que operam, temos os advérbios de afirmação e negação e, dentre os que não operam, são elucidados os circunstanciais, os de inclusão, exclusão e verificação. Nota-se que a abordagem semântica feita por Neves (2011) é extensa e bem detalhada, ainda que, provavelmente, não consiga abarcar explicações para todos os fenômenos de uso dos advérbios.

Tomando a linguagem como um sistema complexo, processual, dinâmico e, até mesmo, imprevisível, Castilho (2014), ancorado em sua predileção teórica pelo funcionalismo, apresenta uma descrição dos advérbios em três campos: o sintático, o semântico e o discursivo.

No que concerne aos aspectos sintáticos, a análise identificou três possíveis funções: advérbio quase argumental, advérbio como adjunto e advérbio como marcador sintático dos argumentos e adjuntos. A primeira função está intimamente ligada aos tradicionais advérbios de modo, ou seja, aos advérbios que são quase-argumentos do verbo. Utilizar a expressão advérbio de modo, segundo o autor, é uma incoerência denunciada por muitos gramáticos em razão de sua amplitude significacional (CASTILHO, 2014).

A função de advérbio como adjunto é separada em adjuntos adverbiais – passíveis de focalização por *apenas* e *só*; de clivagem por *é que*; e de interrogação – e adjuntos adsentenciais, os quais “precisam ser preenchidos pelos advérbios em -mente que [...] podem ser transformados em sentença matriz nucleada pelo verbo *ser* + o adjetivo que está na base do advérbio respectivo” (CASTILHO, 2014, p. 547).

Por fim, a última função sintática conferida aos advérbios por Castilho (2014) trata destes termos com função de marcador gramatical de argumentos e adjuntos, muito bem explicitado pelo advérbio *assim* marcando previamente as funções sentenciais.

A semântica dos advérbios é explorada pelo autor em três classes: os predicativos, os de verificação e os dêiticos. A primeira compreende os advérbios modalizadores, qualificadores e quantificadores; a segunda refere-se aos focalizadores, os de inclusão e exclusão, os de afirmação e negação; por fim, a terceira trata dos dêiticos de lugar e de tempo. Há muitas outras especificações no trabalho de Castilho (2014) sobre a semântica dos advérbios, mas esta pesquisa buscou apresentar apenas as classificações mais gerais.

Em última análise, “a dimensão discursiva permite identificar os advérbios que atuam como conectivos textuais. Outra função é a de orientar o eixo argumentativo do texto” (CASTILHO, 2014, p. 543). O autor também sinaliza a importância dos advérbios e gêneros discursivos e advérbios e conectivos textuais.

Nota-se que a descrição extensa e aprofundada das diferentes dimensões dos advérbios coloca a obra de Castilho (2014) em diálogo com a de Neves (2011), o que se confirma pela própria nomenclatura utilizada para definir os fenômenos.

Em última instância, apresenta-se a descrição feita por Azeredo (2018a), que se baseou na existência de várias subclasses semânticas e sintáticas de advérbios. Quanto às propriedades semânticas, o autor traz discussões sobre os advérbios de tempo, que expressam ocasião, duração e frequência, e os advérbios terminados em -mente, tradicionalmente definidos como

responsáveis pela noção de modo. Esse último merece destaque especial por ser o foco de estudo deste trabalho.

De acordo com Azeredo (2018a, p. 210), “os valores semânticos desses advérbios são variáveis de acordo com o funcionamento dos adjetivos de que derivam”, podendo exprimir, dentre outras significações, tempo/frequência, ponto de vista/opinião, delimitação/enquadramento, extensão/intensidade e focalização.

Ao mencionar, por outro lado, as propriedades sintáticas dos sintagmas adverbiais, o referido autor indica a existência de cinco subfunções, a saber: adjunto oracional, que expressa uma atitude do enunciador; adjuntos verbais, unidos ao verbo para caracterizar uma determinada ação; adjuntos secundários, exprimem um conteúdo avaliativo; adjuntos focalizadores, transformam certa parcela do enunciado em foco da informação; e, por último, adjuntos conjuntivos, utilizados como recurso de coesão textual (AZEREDO, 2018a).

Percebe-se, em síntese, que as fronteiras semânticas e sintáticas dos advérbios não são bem limitadas e os autores que buscam descrever essa classe de palavras acabam perpassando as duas vertentes, ainda que o viés semântico tenha mais ênfase nas tentativas de classificação. Nesse sentido, buscou-se apresentar uma descrição para os advérbios terminados em -mente de uma resenha crítica, transitando entre suas características sintáticas e semânticas e, assim, observar os efeitos de sentido desses vocábulos para o texto.

A tradição gramatical costuma denotar aos advérbios terminados em -mente a noção de modo, mas, conforme postulou Castilho (2014), essa denominação possui uma amplitude significacional que subjaz tal classificação.

Por sua vez, a escolha do gênero resenha se deve ao seu caráter discursivo-argumentativo, sendo usado na academia para “avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 27), ou seja, para tecer as considerações de avaliação sobre determinado objeto, o autor constantemente se vale dos operadores argumentativos como os advérbios. Apesar de ser frequentemente solicitada no contexto acadêmico, a resenha não fica circunscrita a esse espaço, compondo também currículos de Ensino Fundamental e Médio. Assim, escolheu-se o texto “Desejo sombrio – 1ª temporada”⁷⁸, escrito por Henrique Haddefinir para o *site Omelete*, por considerar que a linguagem é mais acessível aos alunos a que se destina a proposição pedagógica da seção a seguir.

Foram identificadas 14 ocorrências de advérbios terminados em -mente na resenha selecionada. No entanto, para esboçar uma possível classificação semântica e sintática dos

78 Disponível em: <https://www.omelete.com.br/netflix/criticas/desejo-sombrio-1a-temporada>. Acesso em: 30 set. 2022.

advérbios aqui apresentados, será feito um recorte de nove ocorrências, observadas sob a ótica das postulações de Neves (2011), Castilho (2014) e Azeredo (2018a), ainda que no quadro síntese todos os advérbios sejam contemplados. Foram escolhidas para a descrição aqueles advérbios cujas análises se diferenciam, suprimindo os termos cujas postulações seriam redundantes.

O primeiro advérbio está no também no primeiro parágrafo do texto: *principalmente*. Sob a ótica do que propõe Castilho (2014, p. 572), trata-se de um advérbio com carga semântica de focalização, uma vez que “fornece informações mais exatas que a média do texto, em decorrência de uma operação prévia de verificação”. Na perspectiva de Neves (2011), *principalmente* também pode ser classificado como um advérbio de verificação, atuando como um focalizador da parte do enunciado que vem a seguir. Assim, com relação às características sintáticas, é visto como um adjunto focalizador, aquele que “serve para particularizar uma informação em nome de um propósito argumentativo” (AZEREDO, 2018a, p. 312), neste caso, a expressão “para algumas mulheres”, reforçando a ideia de que essas sofrem mais com a pressão social para obter sucesso afetivo.

O advérbio *terrivelmente* vem logo em seguida para intensificar a argumentação acerca dessa questão, podendo ser considerado, segundo Castilho (2014), um graduador intensificador. O autor ainda reitera em sua descrição que

[...] nos graduadores em -mente, vê-se que a graduação procede dos adjetivos que estão na base lexical desses advérbios, os quais retratam o mais alto grau de uma qualidade [...], a completude dessa qualidade [...] ou o impacto que o alto grau pode causar sobre o interlocutor. (CASTILHO, 2014, p. 562).

As postulações de Neves (2011) e Azeredo (2018a) também o enquadram como um advérbio de intensidade, já que sua função é intensificar o conteúdo do verbo “afetar” e, por isso, no que tange à sua classificação sintática, trata-se de um adjunto verbal.

O advérbio *extremamente* é o primeiro que aparece no terceiro parágrafo da resenha e corrobora sua função prototípica de intensificador (NEVES, 2011). Ao considerar a visão de Castilho (2014), a classificação desse advérbio é de graduador intensificador e, no que tange aos aspectos sintáticos, trata-se de um adjunto secundário para exprimir intensidade (AZEREDO, 2018a).

Geralmente é o segundo advérbio do parágrafo e, de acordo com a descrição de Castilho (2014), enquadra-se com um modalizador epistêmico quase asseverativo: expressa “uma avaliação sobre o conteúdo sentencial, dado pelo falante como quase certo, próximo à verdade,

como uma hipótese que depende de confirmação” (p. 556). Sob a ótica de Neves (2011), esse advérbio se classifica como um asseverativo relativo, uma vez que marca eventualidade, algo que o falante acredita ser provável, mas, ao utilizar essa construção, não se compromete com a verdade proferida. No texto, *geralmente* aparece com propriedades sintáticas dos adjuntos oracionais, utilizado para retratar o grau de comprometimento com a verdade do fato expresso na oração (AZEREDO, 2018a).

A partir do quinto parágrafo, o texto toma outra dimensão característica da construção de resenhas: o autor apresenta suas análises da série como um todo, o que reduz a necessidade de preservar a face. Por essa razão, o primeiro advérbio que aparece é *realmente*, um asseverativo afirmativo (NEVES, 2011; CASTILHO, 2014), utilizado para reforçar o conteúdo do que se afirma como um fato. As características sintáticas de *realmente* o definem como um adjunto secundário que expressa um conteúdo avaliativo modalizador do adjetivo *originais*.

É interessante a colocação do advérbio *deliberadamente*, no sétimo parágrafo, com objetivo de acrescentar um traço semântico à expressão *algumas expectativas*, podendo ser classificado como um advérbio qualificador (CASTILHO, 2014) ou como o advérbio de modo propriamente dito (NEVES, 2011). No que tange às propriedades sintáticas, esse advérbio apresenta características de adjunto verbal (AZEREDO, 2018a), na medida em que caracteriza a ação expressa pelo verbo *enganar*.

Finalizando o sétimo parágrafo, o advérbio *rapidamente* surge como um adjunto secundário (AZEREDO, 2018a) que exprime um conteúdo avaliativo sobre o adjetivo *cansado*. Nessa ótica, pode ser classificado também como um qualificador pelos aspectos semânticos conferidos ao adjetivo que acompanha (CASTILHO, 2014).

O último parágrafo do texto traz ainda dois advérbios terminados em *-mente*: *absolutamente* e *totalmente*. O primeiro é mais uma ocorrência de advérbio asseverativo afirmativo (CASTILHO, 2014; NEVES, 2011), que busca reforçar a observação feita pelo autor sobre uma possível segunda temporada da série. Isso posto, trata-se de um vocábulo com propriedades sintáticas de adjunto secundário: apresenta uma apreciação subjetiva acrescida aos adjetivos *impossíveis* e *esdrúxulas*.

O segundo advérbio, *totalmente*, também apresenta traços de adjunto secundário, pois exprime uma avaliação intensificadora da palavra *escravizada*. Por denotar essa qualificação, o viés semântico do advérbio é, na ótica de Castilho (2014), o de graduador intensificador. A síntese das análises realizadas está apresentada, abaixo, no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese da análise dos advérbios terminados em -mente

ADVÉRBIO	CLASSIFICAÇÃO SEMÂNTICA	CLASSIFICAÇÃO SINTÁTICA
principalmente	focalizador	adjunto focalizador
terrivelmente	graduador intensificador	adjunto verbal
justamente	focalizador	adjunto focalizador
somente	focalizador	adjunto focalizador
extremamente	graduador intensificador	adjunto secundário
geralmente	asseverativo relativo	adjunto oracional
provavelmente	asseverativo relativo	adjunto oracional
aparentemente	asseverativo relativo	adjunto oracional
realmente	asseverativo afirmativo	adjunto secundário
justamente	focalizador	adjunto focalizador
deliberadamente	qualificador	adjunto verbal
rapidamente	qualificador	adjunto secundário
absolutamente	asseverativo afirmativo	adjunto secundário
totalmente	graduador intensificador	adjunto secundário

Fonte: Elaboração própria

A análise desenvolvida permite observar que o texto selecionado segue a divisão prototípica do gênero resenha: apresentação, descrição e avaliação do objeto cultural (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). É possível afirmar, desse modo, que os advérbios contribuem para a construção de sentidos pretendidos em cada uma das partes.

Na apresentação da obra, há predominância dos advérbios focalizadores, etapa do texto que busca chamar atenção do leitor para as informações indicadas sobre a série. A parte de descrição do objeto cultural, por sua vez, tem um maior número de advérbios do tipo asseverativo relativo, em razão da necessidade de preservação da face e, conseqüentemente, modalização do discurso avaliativo nessa etapa. Por fim, na última parte da resenha, em que se encontra efetivamente a avaliação da série, prevalecem os qualificadores e asseverativos afirmativos, visto que as opiniões do autor devem ser mais contundentes.

Na próxima seção, elucida-se uma proposta metodológica para o gênero resenha crítica, cujo foco recai na contribuição dos advérbios terminados em -mente para a construção de sentidos no texto.

Sequência Didática para o gênero resenha: AL em foco

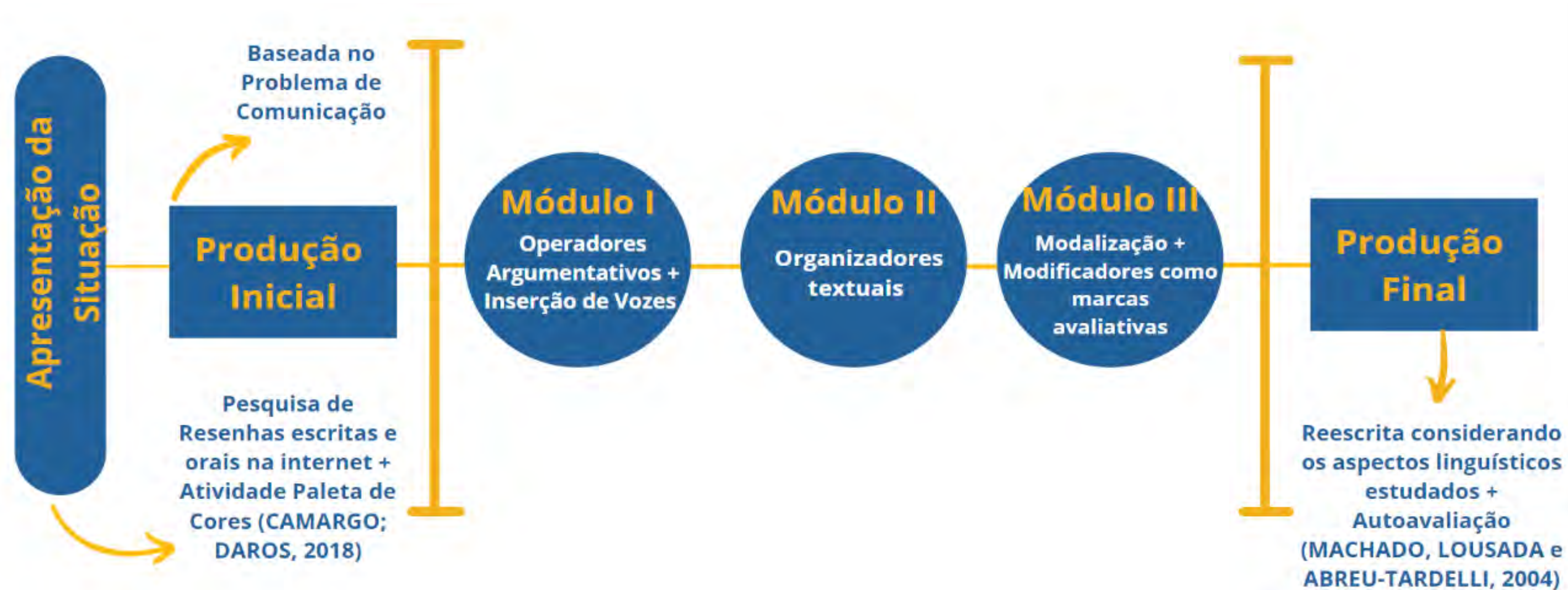
A dificuldade de propor uma classificação completa para os advérbios, visto que seus usos têm relação direta com propósitos argumentativos e expressam, em alguns casos, a subjetividade do autor, perpassa o contexto escolar, pois nem sempre o aluno é levado a refletir sobre o papel desses termos para a construção textual. O estudo de Rodrigues e Abreu (2011) revela que o trabalho com os advérbios na sala de aula apresenta lacunas e não prepara o aluno para análises mais profundas e que possam ajudá-lo na construção de seus próprios textos, o que deveria ser o objetivo principal do trabalho com classe de palavras na escola. Sobre isso, Pinilla (2013, p. 181) prospecta:

O maior domínio das inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece é o objetivo de todo professor de língua portuguesa. Sob esse ponto de vista, o estudo das classes deveria contribuir para ampliar a expressão oral e escrita do aluno, permitindo-lhe explorar, com mais expressividade, as possibilidades combinatórias das palavras na construção do texto.

No que concerne à resenha, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), em uma das atividades propostas para a construção desse gênero nas academias, mostram ser comum o uso de adjetivos, substantivos e advérbios para expressar a opinião do resenhista. As autoras ainda evidenciam a utilidade dos termos para a polidez do discurso, atenuando as críticas necessárias na resenha.

Percebe-se, desse modo, que uma proposta metodológica para o gênero resenha não pode relegar uma análise profunda do papel dos advérbios para a construção de sentidos no texto. Logo, a Figura 1 apresenta a sistematização da proposta de Sequência Didática, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cuja ênfase está no Módulo III, em que são abordadas as estratégias de modalização e os modificadores como marcas avaliativas. Ressalta-se que o público-alvo é o Ensino Fundamental II, por ser uma fase do ensino em que as classes de palavras são trabalhadas de forma mais específica, mas a adaptação para outras etapas é possível e bem-vinda.

Figura 1 – Fluxograma de Sequência Didática para o gênero resenha



Fonte: Elaboração própria

A Sequência Didática é um procedimento metodológico criado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com gêneros textuais. Sua finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, ou seja, fornecer os subsídios necessários para que alcance práticas de linguagem novas ou dificilmente acessíveis. A estrutura básica desse modelo é dividida em: *Apresentação da Situação* – primeiro contato com o gênero em questão, momento em que se prepara o aluno para o desenvolvimento de sua primeira produção; *Produção Inicial* – a etapa reguladora da Sequência Didática, na medida em que os alunos desenvolvem a primeira tentativa de produção de texto com base no problema de comunicação apresentado; *Módulos* – a etapa em que se trabalha os problemas verificados na primeira produção, a fim de oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superar as dificuldades apresentadas, ou seja, as atividades de AL são trabalhadas com mais ênfase, utilizando o texto do próprio aluno sempre que possível; *Produção Final* – representa o momento de levar à prática noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos, permitindo, inclusive, uma avaliação somativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No que tange à proposta elucidada, na *Apresentação da Situação*, o professor poderá utilizar o laboratório de informática da escola para realizar a pesquisa de resenhas⁷⁹ na modalidade escrita. Incentiva-se também a busca de resenhas na modalidade oral, disponíveis com frequência na plataforma YouTube, espaço em que as avaliações de objetos culturais têm se expandido e os alunos possuem facilidade de acesso.

A partir dessa pesquisa inicial, cujo objetivo é estabelecer uma familiaridade dos alunos com o contexto de produção das Resenhas, sugere-se que o professor desenvolva uma atividade de reconhecimento do plano global prototípico desse tipo de gênero: a Paleta de Cores (CAMARGO;

⁷⁹ Sugere-se o blog *Omelete* (<https://www.omelete.com.br/filmes>) – página especializada em avaliações de filmes, livros e jogos, em que resenhas críticas são postadas diariamente.

DAROS, 2018) e, ainda, um *brainstorming*⁸⁰ para estabelecer o problema de comunicação que irá subsidiar a *Produção Inicial*. É importante que os alunos consigam, junto do professor, decidir respostas para as seguintes perguntas: (a) Qual é o gênero que será abordado?; (b) A quem se dirige a produção?; (c) Que forma assumirá a produção?; (d) Quem participará da produção? Esse tipo de atividade coletiva confere autonomia aos discentes e pode motivá-los a participar das tarefas propostas.

A partir das respostas escolhidas para tais perguntas, solicita-se a *Produção Inicial* da resenha na modalidade escrita. O objeto cultural que servirá de base para o desenvolvimento do texto pode ser também escolhido pela própria turma, mas deve ser acessível a todos. No caso de filmes, o professor pode avaliar a possibilidade de fazer uma apreciação coletiva.

Após a *Produção Inicial*, o professor determinará a temática dos *Módulos*, utilizando, como base para as reflexões, o próprio texto do aluno em contraste com outras resenhas. Por se tratar de uma idealização, a proposta se pautou nas habilidades apresentadas pela BNCC para subsidiar a produção do gênero resenha.

No *Módulo I*, sugere-se a exploração dos operadores argumentativos (EF89LP04) e os procedimentos para inserção de vozes no texto (EF89LP05). Já no *Módulo II*, é importante analisar os organizadores textuais (EF89LP29). Por fim, o *Módulo III*, foco desta proposta, discute as estratégias de modalização (EF89LP03 e EF89LP16) e os modificadores como marcas avaliativas (EF08LP09 e EF08LP10) (BRASIL, 2018).

Dentre as habilidades selecionadas para o *Módulo III*, a EF08LP10 propõe que os alunos devam “interpretar, em textos lidos ou de produção própria, *efeitos de sentido de modificadores do verbo* (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos” (BRASIL, 2018, p. 189, grifos nossos). Nota-se que a reflexão sobre a classe dos advérbios é uma habilidade prevista pelo principal documento norteador da educação atual e, desse modo, limitar esse trabalho aos exercícios classificatórios tradicionais é o mesmo que ignorar uma orientação curricular.

É evidente que os alunos não precisam ser apresentados às classificações técnicas dadas aos advérbios pelas gramáticas tradicionais ou descritivas, mas observar como esses vocábulos atuam na construção do texto é imprescindível para reproduzir tais efeitos em suas próprias produções. A título de exemplo, sugerem-se duas atividades de reflexão sobre os advérbios que poderiam ser utilizadas nesse módulo.

80 Do inglês, “tempestade de ideias”. Técnica de discussão em grupo, utilizada com frequência no meio administrativo, no intuito de resolver algum problema ou desenvolver um trabalho criativo.

Com base na leitura do texto “Desejo Sombrio – 1ª temporada”, responda as atividades a seguir.

1. Um dos cuidados que o resenhista deve tomar ao escrever seu texto é o de não fazer afirmações contundentes sobre aquilo que não pode comprovar. Desse modo, torna-se essencial utilizar alguns vocábulos para modalizar o discurso. Observe os trechos abaixo:

- “a atriz não está determinada a conquistar a audiência como **geralmente** acontece em produções *teen*”.
- “Todo mundo em *Desejo Sombrio* está sob suspeita e dessa reunião de tipos dissimulados, **provavelmente** apenas Zoe (Regina Pávon), filha da personagem de Maite, escapa”.
- “[...] Brenda aparece morta na banheira, depois de ter **aparentemente** cometido suicídio”.

a) A que classe pertencem as palavras acima? (*Espera-se que os alunos consigam identificar que se tratam de advérbios*).

b) De acordo com a classificação tradicional, os advérbios terminados em -mente expressam, em sua maioria, a noção de modo. As palavras acima se enquadram nessa definição? (*Espera-se que os alunos observem que os advérbios destacados não expressam o modo como a ação se desenvolve, o que é tradicionalmente apresentado como classificação para esses termos*).

c) O que a inserção desses termos nos mostra sobre a intenção do resenhista? (*O professor deve levar o aluno a perceber que se trata de uma tentativa de preservação da face, visto que esses trechos foram retirados da parte de descrição do objeto cultural, em que as opiniões do resenhista costumam ser modalizadas*).

d) Proponha uma classificação para os termos acima considerando o efeito de sentido que causam ao texto. (*De acordo com Neves (2011), a definição mais exata seria a de asseverativo relativo, mas é evidente que os alunos não dominam esse tipo de nomenclatura técnica e o professor deve aceitar qualquer classificação que fique próxima da tentativa de modalização*).

e) Agora, releia sua própria resenha e observe de que forma os advérbios poderiam ajudar a modalizar seu discurso. (*Oportunidade de levar o aluno a analisar sua própria produção e verificar como os advérbios podem ser úteis para sua construção argumentativa*).

2. Releia o último parágrafo do texto: “As portas para a segunda temporada ficam abertas, mas com viradas **absolutamente** impossíveis e esdrúxulas. *Desejo Sombrio* é uma série com muito potencial, mas **totalmente** escravizada aos mistérios que propõe. Espera ao falar sobre relações tóxicas e abusivas, a produção não percebe que está intoxicando a si mesma”.

a) O termo **absolutamente** age como um modificador dos adjetivos **impossíveis** e **esdrúxulas**. De que forma esses adjetivos são modificados? Se retirarmos o advérbio a afirmação mantém a mesma carga de sentido? Explique. *(Espera-se que os alunos percebam o teor de certeza que 'absolutamente' expressa, intensificando a impossibilidade de viradas na série que é mencionada a seguir. Também é preciso observar que a retirada do advérbio não gera prejuízos sintáticos ao texto, mas reduz a força da afirmação).*

b) Analise agora o advérbio **totalmente**: qual papel semântico ele desempenha no texto? *(O professor deve levar o aluno a perceber que totalmente age como um intensificador do termo escravizada, com a finalidade de dar ênfase à opinião do autor).*

c) Sabendo que esse trecho foi retirado na parte da resenha em que a opinião do autor sobre o objeto cultural é explicitada, conclua: o que esses advérbios representam para o texto? *(Oportunidade de concluir sobre o papel dos advérbios na construção de sentidos do texto. É importante que percebam que as classificações simplificadas dos livros didáticos não dão conta de todas as possibilidades semânticas que os advérbios podem desempenhar nos textos avaliativos, como a resenha)*

Essas atividades são apenas exemplos para ilustrar a potencialidade que a análise semântica dos advérbios, em especial dos terminados em -mente, tem para a construção de uma resenha. Limitar a abordagem à mera classificação de listas e frases isoladas é minimizar o papel dos aspectos linguísticos no texto. As questões sintáticas também podem (e devem!) ser objeto de análise na sala de aula, mas esse não era o objetivo deste trabalho.

Por fim, após a realização dos *Módulos*, o aluno poderá desenvolver com mais segurança a *Produção Final*, ou seja, a reescrita do texto inicial com base nos pressupostos estudados. Também é importante apresentar uma sugestão de Autoavaliação⁸¹, de modo a contrastar as produções e verificar a evolução da aprendizagem.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que a sugestão metodológica apresentada é apenas o que o próprio nome diz: uma sugestão. Não se tem a intenção de esgotar o trabalho com dois objetos tão importantes para o ensino de Língua Portuguesa: o gênero resenha e os advérbios.

Considerações finais

Ao alcançar os objetivos propostos para este trabalho, é possível chegar a uma conclusão geral: os advérbios são extremamente importantes para a construção de sentidos do texto e sua abordagem no contexto escolar precisa transcender as classificações baseadas nos pressupostos das gramáticas normativas tradicionais. Nessa ótica, a AL na perspectiva de

81 Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) apresentam uma boa proposta voltada ao contexto acadêmico que poderia ser adaptada às necessidades do Ensino Fundamental II.

integração de eixos cumpre esse objetivo e se revela como uma estratégia interessante ao ensino da língua.

A análise gramatical sobre os advérbios expressa apenas o ponto de vista da autora deste artigo e suas interpretações da descrição de Neves (2011), Castilho (2014) e Azeredo (2018a). Assim, não significa que as possibilidades de classificação estão finalizadas, pelo contrário, este trabalho abre precedentes para novas discussões acerca da classe heterogênea dos advérbios.

No que concerne à relação entre o gênero resenha e os advérbios, espera-se que a Sequência Didática apresentada seja um caminho possível para a transformação do ensino de Língua Portuguesa, em que os aspectos linguísticos estejam a favor da produção de textos em diferentes gêneros.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2018a.

AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino de língua**. São Paulo: Parábola, 2018b.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC, 2018.

CAMARGO, Fausto; DAROS; Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 169-184.

RODRIGUES, Leandro Turelly; ABREU, Sabrina Pereira de. Considerações acerca do tratamento dos advérbios formados com o sufixo -mente em livros didáticos. **Trabalho de Conclusão de Curso**, Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

APRENDER PARA ENSINAR: O LETRAMENTO DIGITAL (AUDIOVISUAL) DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM FORMAÇÃO

Alyssandra Viana Fonseca⁸²
Letícia dos Santos Carvalho⁸³

Resumo: As discussões acerca do letramento digital e da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação se intensificaram desde 2020, de maneira exponencial, com o afastamento social causado pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, a produção e utilização de videoaulas para a efetivação das atividades laborais em âmbito educacional tornou-se uma atividade frequente nas práticas pedagógicas de professores durante o ensino remoto. Aqueles que não tinham habilidades quanto ao uso desses recursos buscaram, muitas vezes, em cursos formativos, aprender, de forma instrumental e metodológica, a utilizar recursos de criação de videoaulas para compartilhar o conteúdo das aulas com seus alunos. Frente ao exposto, objetiva-se, no presente trabalho, discutir a importância e a contribuição da utilização de videoaulas para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, no ensino remoto. Teoricamente, o estudo pauta-se, em relação ao letramento digital, nos pressupostos de Ribeiro (2009, 2021), ao refletir sobre este em sala de aula e em Buzato (2006) no que diz respeito à formação de professores. Ancora-se, ainda, em relação à produção de audiovisuais, em Fonseca e Carvalho (2021). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual utiliza-se como *corpus* de análise as produções e os relatos de licenciandos em Língua Espanhola, participantes de um curso de extensão, ofertado em julho de 2021, intitulado “Criação de Videoaulas”, vinculado ao Laboratório de Práticas Educativas Inovadoras e Acessíveis (LAPEIA) e ao projeto de extensão “A utilização das TDIC na elaboração de produtos didáticos”, ambos da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os resultados apontam que a utilização de videoaulas, na Educação Básica, pode proporcionar uma maior autonomia aos alunos em relação ao horário de estudos, além de possibilitar a repetição e o pausamento de sua reprodução, colaborando no tempo individual de aprendizagem dos discentes, além de facilitar o acesso aos que não têm uma conexão de internet de qualidade. Conclui-se, assim, que os

82 Mestranda em Estudos da Linguagem pelo programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN). E-mail: alyssandraviana01@gmail.com

83 Doutora em Educação, Professora do curso de Letras da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: lleticia_carvalho@hotmail.com

inscritos no curso optaram por participar dele por entenderem os benefícios que o conhecimento instrumental e metodológico desses recursos digitais de produção de videoaulas pode trazer para sua formação/atuação profissional, quanto à efetivação do processo de ensino-aprendizagem tanto da língua materna, quanto de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Letramento digital. Videoaulas. Ensino Remoto.

Introdução

O letramento digital e a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no e para o ensino se tornaram questões recorrentes nas discussões acadêmicas e educacionais, tanto na Universidade, quanto na Educação Básica durante a pandemia da Covid-19. Entre os estudos realizados e as pesquisas publicadas, destaca-se Ribeiro (2021, p. 09) que, ao refletir sobre as dificuldades enfrentadas pela classe de trabalhadores da educação, cita, enquanto professora e pesquisadora, que:

[...] antes da pandemia, alguns de nós, docentes, fazíamos usos tímidos, preliminares ou incipientes das TDIC; durante a pandemia, fomos obrigados a usos radicais, compulsórios e abruptos dessas tecnologias, geralmente empregando recursos mais variados e mais abrangentes do que antes conhecíamos ou usávamos, ainda que nossas práticas pedagógicas e aulas possam ser muito semelhantes às das atividades presenciais.

A produção e utilização de videoaulas, nesse sentido, para a efetivação das atividades laborais em âmbito educacional, constituiu-se como uma ferramenta frequente nas práticas pedagógicas de professores durante o ensino remoto. E os que não sabiam (utilizar essas ferramentas), precisaram aprender para ensinar. Isso porque, para “[...] administrar uma situação de crise sanitária, tal como a que nos assolou em março de 2020, com os recursos necessários, já não seria fácil; sem esses recursos, a missão beira o impossível” (RIBEIRO, 2021, p. 3).

Os que tinham poucas habilidades quanto ao uso desses recursos e, principalmente, os que não tinham, precisaram buscar, muitas vezes, em cursos formativos, orientações referentes à criação de videoaulas para que pudessem aprender a utilizá-los tanto de forma instrumental, quanto metodológica, para, assim, produzir e compartilhar, com seus alunos, o conteúdo das suas disciplinas.

Frente ao exposto, objetiva-se, no presente trabalho, discutir a importância e a contribuição da utilização de videoaulas para o processo de ensino-aprendizagem de línguas no ensino remoto. Utiliza-se, para tanto, como *corpus* de análise, as produções e os relatos dos participantes de um curso de “Criação de Videoaulas”, fazendo, nesse percurso, uma análise voltada tanto para a formação do docente quanto ao aprendizado dos discentes, na perspectiva dos letramentos

digitais. Busca-se, desse modo, tecer e propor reflexões sobre estas questões nas quatro seções que compõem este trabalho, além da introdução, sendo elas: Aportes teóricos, Materiais e métodos, Análise dos dados e Considerações finais.

Aportes teóricos (o letramento digital do professor e/para a produção de videoaulas)

As práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, hoje, fazem parte do cotidiano educacional de todas as escolas (ou, pelo menos, da maioria) para a efetivação de diversas atividades, mas nem sempre foi assim. O letramento digital que, segundo Freitas (2010, p. 339), é compreendido “como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet”, não fazia parte do repertório (ou fazia, mas em pequena proporção) de muitos professores, até as medidas de afastamento social tomadas pelos órgãos da saúde em função da pandemia da Covid-19 provocarem uma reformulação abrupta nas formas de ensino.

Os professores, nesse caso, em grande parte, tinham pouco domínio do letramento digital. Assim, não estavam preparados para a nova realidade em âmbito laboral que se instaurou. Isso porque, para saber dominar/utilizar as ferramentas digitais que eram necessárias para efetivar suas práticas de ensino era e é preciso, “além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso” (FREITAS, 2010, p. 338), para que, desse modo, fosse possível realizar ações e comunicações eficientes em ambientes digitais (RIBEIRO, 2009).

Ou seja, o que aconteceu no ensino remoto não foi nem de perto o que aconselha/aconselhava Dudeney, Hockly e Pregum (2016), em seu livro *Letramentos digitais*, ao destacarem que a relação com os novos letramentos e as novas tecnologias devia/deve começar aos poucos, ou seja, que é necessário “desenvolver familiaridade com um letramento, ou com uma tecnologia, antes de buscar aumentar nosso repertório” (DUDENEY; HOCKLY; PREGUM, 2016, p. 22). Em 2020,

[...] assimetrias sociais, econômicas e culturais se adensaram, puseram a nu as ideias que mal digerimos, em várias décadas, sobre cultura digital, letramentos e natividades digitais, causando preocupação em quem precisa lidar com o chão da sala de aula da educação básica. (RIBEIRO, 2021, p. 3).

Um novo ciclo de precariedade, segundo Ribeiro (2021), atingiu os professores, estes que antes já não tinham as melhores condições para ministrar aulas presencialmente. Quem

enquanto professor ou até mesmo enquanto aluno não presenciou, por exemplo, uma situação na qual ao tentar fazer uso de alguma ferramenta digital em salas de informática, não conseguiu, seja porque havia poucos computadores ou porque os poucos que tinham não funcionavam?

Estes mesmos professores, que vivenciavam em seu cotidiano de trabalho situações como essas, precisaram dar aulas mediadas por recursos digitais que pouco ou quase nada conheciam, como o Google Meet, durante a pandemia.

Antes do ensino remoto, plataforma de videoconferência era coisa de empresas corporativas. Quando o professor não podia comparecer à aula, por exemplo, ele cancelava. Plataformas e recursos de criação de vídeos? Coisas de YouTubers, em suas concepções.

Entretanto, nesse novo formato de ensino, os docentes foram e/ou tentaram ser isso e um pouco mais, para continuar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira possível. Surgiram, nesse período, inúmeras perguntas, em meio a dúvidas e aflições, por exemplo, no caso de produções audiovisuais: “Como elaborar uma videoaula?”, “Que potencial e quais contribuições elas têm/podem trazer para alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem em sala de aula virtual?” e “É necessário realizar um curso para aprender a utilizar recursos de criação de vídeos ou para produzir uma videoaula é suficiente apenas ligar a câmera e iniciar a gravação?”.

Vídeos em plataformas de *streaming* que tratavam da temática e/ou artigos como o de Fonseca e Carvalho (2021) poderiam servir como um suporte, nesse sentido. Isso porque destacam, entre outras orientações, que:

[...] tanto na produção de vídeos, quanto de outros recursos audiovisuais, quem o elabora deve atentar para diversos fatores, [...] tais como: a vestimenta utilizada no vídeo, o ambiente para plano de fundo, sendo ambos neutros, bem como questões de postura e enquadramento, aspectos que afetam diretamente a impressão que o indivíduo transmite às pessoas que veem a sua imagem. Por isso, é aconselhado que o indivíduo, produtor de conteúdo audiovisual, esteja centralizado na câmera, e essa, posicionada, alinhada aos seus olhos, na posição horizontal e estabilizada (FONSECA; CARVALHO, 2021, p. 20-21).

Nesse processo de ampliação dos letramentos digitais (e audiovisuais) desses profissionais, outro ponto de apoio foi o oferecimento de cursos de capacitação, voltados não somente para a aprendizagem do manuseio referente aos recursos de criação de videoaulas em seus equipamentos (*smartphones*, *notebooks*, computadores etc.), mas também para trocas de experiências e reflexões acerca desses usos para a aprendizagem dos discentes.

Esse tipo de formação, preocupada com a criticidade e a transformação de realidades (tanto do professor, quando do aluno), desconsidera a realização de cisões entre velho e novo, real e virtual e impresso e digital, e prioriza a construção conjunta de (re)aprendizagens, entrelaçamentos (BUZATO, 2006), com o intuito de, ao menos, minimizar as dificuldades enfrentadas e responder aos questionamentos que surgem nesse processo.

Entrelaçam-se, assim, conhecimentos: o que eles já sabem com aquilo que não sabem, mas que precisam e/ou têm interesse em saber – pois só dessa forma poderão saber mais (FREIRE, 2015) – antes de dar o *play* (nas gravações).

Materiais e métodos

O presente trabalho configura-se como um estudo de natureza qualitativa, isso porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo desse tipo de pesquisa, é analisar os dados gerados, em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma na qual foram, por exemplo, produzidos e transcritos. Ou seja, “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Ressaltam, ainda, que “os materiais registrados [...] são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nessa conjuntura, utiliza-se, aqui, como *corpus* de análise, as produções e os relatos de licenciandos em Língua Espanhola⁸⁴, participantes de um curso de extensão, ofertado em julho de 2021, intitulado “Criação de Videoaulas”, ministrado e coordenado, respectivamente, pelas autoras do presente trabalho.

As ações de intervenção do referido curso ocorreram nos dias 28, 29 e 30, e estavam vinculadas ao Laboratório de Práticas Educativas Inovadoras e Acessíveis (LAPEIA) e ao projeto de extensão “A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na elaboração de produtos didáticos”, ambos da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

As atividades foram realizadas em formato tanto síncrono, através da plataforma Google Meet, quanto de forma assíncrona, conforme estabelecido no cronograma (quadro 1) abaixo:

⁸⁴ As inscrições para o curso foram abertas ao público em geral, internos e externos à UFRN, para professores e futuros professores de todas as regiões do país, haja vista sua realização remotamente. Entretanto, infere-se que, por se configurar-se como um curso, metodologicamente, “mão na massa”, com realização de produções, atividades e discussões e não apenas “palestra”, dos 24 que se inscreveram e foram aceitos, apenas 3 participantes o concluíram. Estes eram licenciandos de um curso de graduação em Língua Espanhola.

Quadro 1 – Cronograma de execução do curso

Data	Atividade	CH	Formato
28/07	Explicação interativa com uso em aula das ferramentas de produção de videoaulas (Screencastify, Loom, InShot, PowerPoint, Canva) e suas aplicações no ensino	4	Síncrono, via <i>Google Meet</i>
29/07	Produção de videoaula (com acompanhamento individual via WhatsApp)	3	Assíncrono
30/07	Apresentação em tela dialógica das produções e ajustes da versão final	3	Síncrono, via <i>Google Meet</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Os participantes tiveram a possibilidade de realizar, nos dois primeiros encontros, atividades voltadas para a produção de videoaulas com diversos recursos gratuitos, sendo eles: Canva, PowerPoint, Inshot, Loom e Screencastify.

Assim, no primeiro encontro, produziram e apresentaram por meio dos vídeos, metalinguisticamente, as possíveis dificuldades (e algumas vantagens também, mas em menor ênfase) que podem existir no processo de utilização de vídeos na educação (figura 1).

Figura 1 – Pasta do Google Drive com algumas das primeiras produções dos participantes (PPP⁸⁵)



Fonte: Acervo das autoras (2021).

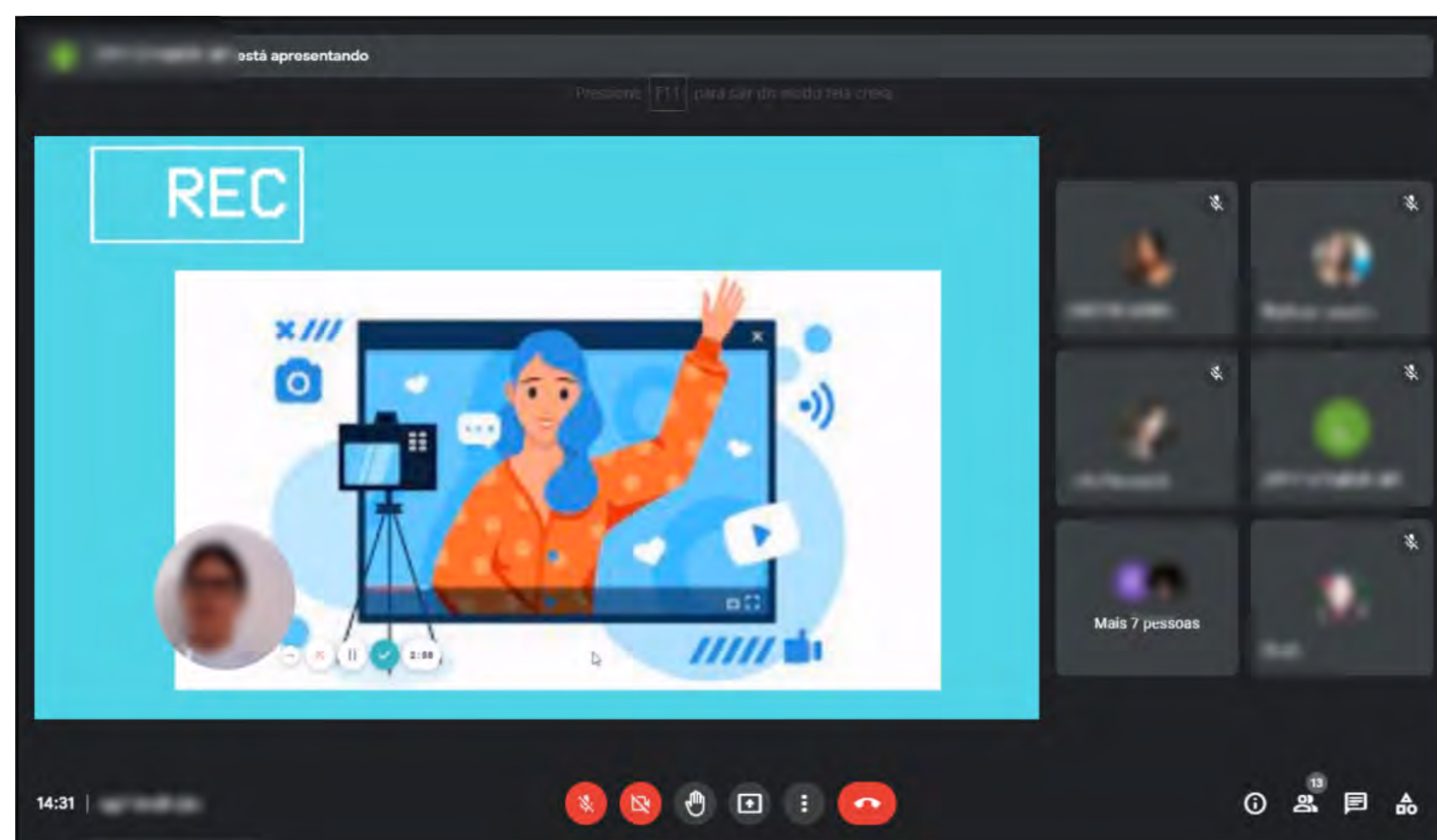
Nas produções realizadas no segundo encontro, por sua vez, os participantes apresentaram a importância da produção e utilização de videoaulas no processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto. Essas propostas de atividades seguiram os postulados de Donald Schön (1992), no que diz respeito à homologia dos processos, ao destacar que as vivências experienciadas em cursos formativos, por professores, refletirão em suas práticas profissionais, nesse caso, em

⁸⁵ Cabe destacar que para fins de explicação, nessa seção e na análise dos dados, as imagens, os relatos e/ou transcrições das produções audiovisuais dos participantes, serão apresentadas com a preservação das fontes, ou seja, da identidade deles, sendo apresentadas como: PPP01 (Primeira Produção do Participante 01), PPP02 etc. e SPP01 (Segunda Produção do Participante 01), SPP02, SPP03, SPP04 etc., com base na lista de inscrição gerada pelo Sistema de Gestão de Eventos (SIGEventos) da UFRN.

sala de aula. Assim, além de aprenderem a utilizar instrumentalmente esses recursos, o curso objetivava que os participantes tivessem a possibilidade de refletir acerca de suas produções, principalmente em termos de dificuldades, benefícios e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, remotamente. Isso porque, como já citava Freitas (2010), mais de uma década atrás, o que se espera, tanto do professor, quanto dos alunos, é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.

Por fim, no último encontro, ocorreu a apresentação, em formato de “tela dialógica”, das produções do segundo encontro (figura 2), haja vista que estas foram realizadas assincronamente.

Figura 2 – Apresentação da Segunda Produção do Participante 14 (SPP14) na sala virtual do *Google Meet*



Fonte: Acervo das autoras (2021).

Construiu-se, para tanto, um espaço de trocas de experiências e aprendizagens sendo possível ouvir a opinião dos colegas, as dificuldades enfrentadas ao longo do processo formativo e sugestões para possíveis ajustes nas produções audiovisuais deles. São estas atividades finais o foco do presente trabalho.

Análise dos dados

As produções e os relatos dos participantes apontam a importância da produção e utilização de videoaulas no processo de ensino-aprendizagem, no ensino remoto, na Educação Básica. Isso porque esse recurso tem a potencialidade de proporcionar uma maior autonomia aos alunos em relação ao horário de estudos, além de possibilitar a repetição e o pausamento de sua reprodução, colaborando no tempo individual de aprendizagem dos discentes, como notamos nos trechos abaixo:

SPP10: *Outro ponto interessante é que **ele pode as assistir no seu tempo livre ou no seu tempo dedicado aos estudos, né? De acordo com a sua rotina, é... um tempinho dedicada aos estudos, naquele período de tempo vai assistir à videoaula.***

SPP10: *[...] também **o aluno ele pode pausar o vídeo, né? Caso ele não conseguir acompanhar o ritmo da explicação do professor, até mesmo ele pode reproduzir o vídeo novamente para compreender de forma concreta, de forma correta.***

Além disso, complementando os benefícios já citados pelo(a) participante 10, destacam-se também as produções dos(as) participantes 14 e 19, que citam que o compartilhamento de conteúdo através de videoaulas facilita o acesso ao conhecimento para aqueles que não têm uma conexão de internet de qualidade para acompanhar aulas síncronas, através do Google Meet, por exemplo.

SPP14: *[...] as aulas gravadas vão ser de extrema importância, por que pessoal? Porque esses alunos poderão, **esses alunos que não têm um acesso à internet, ou não têm recursos digitais ou esses recursos digitais são utilizados por muitas pessoas na casa, eles vão ter essas aulas gravadas com um apoio para eles assistirem naquele momento em que eles estiverem confortáveis, estiverem com tempo** não é mesmo? Então vai servir como apoio para eles*

SPP19: *E a possibilidade de criação de videoaulas entra como uma peça fundamental por que **permite que eles tenham acesso, não fiquem prejudicados***

Essa visão exposta pelos participantes reforça a preocupação e a necessidade de a formação inicial de professores e os cursos formativos enfrentarem/enfatizarem o computador e a internet como instrumentos de aprendizagem (FREITAS, 2010) e não como ferramentas meramente técnicas para o ensino (BUZATO, 2006; RIBEIRO, 2009).

A escola e os professores são, respectivamente, a principal agência e os principais agentes de letramento, potencializadores de transformações sociais (para os menos favorecidos economicamente), através de discussões e do compartilhamento de conhecimentos, verdadeiramente significativos para a vida e práticas sociais dos discentes, e isso só é possível quando o aluno tem, primeiramente, acesso a ele (por meio das aulas).

Nesse processo de produção, os participantes destacaram, ainda, por meio das videoaulas (mesmo que não fosse o foco principal), algumas dificuldades que enfrentam/enfrentaram os professores em suas atuações profissionais, decorrentes da falta de experiências com o uso das TDIC, para conseguir efetivar suas atividades:

SPP14: *Como sabemos [...] estamos vivendo um momento de muita dificuldade. Os profissionais da educação tiveram que se reinventar, tiveram que procurar recursos e meios pra levar o conhecimento e a aprendizagem para casa desses alunos [...] esses professores tiveram que se reinventar [...] para, como eu posso dizer, se adequar a essas necessidades dos alunos [...] e as mini videoaulas, as aulas gravadas vão ser de extrema importância*

SPP19: *[...] a percepção do professor em relação à importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem mudou [...] A escola precisou se reinventar assim como os professores. Aplicativos e programas para comunicação em tempo real e gravação de vídeo vêm sendo utilizados, sendo assim é muito importante encontrar ferramentas de fácil acesso com qualidade profissional e que não exija muito de nossa experiência para utilizá-las, tornando um passo fundamental para nossa obtenção de sucesso.*

Observa-se, principalmente a partir dos trechos destacados na transcrição da produção do participante 19, que os participantes do curso, em grande parte, tinham conhecimentos limitados em relação aos recursos e à produção de videoaulas, o que reforça e exemplifica os ciclos de precariedade citados por Ribeiro (2021) e a falta de competências e habilidades referentes aos letramentos digitais e audiovisuais desses professores.

Durante o ensino remoto, tanto o professor quanto o aluno relacionaram-se em um processo constante de aprendizagem, ou seja, se ensinou aprendendo e se aprendeu ensinando. Isso porque, segundo Buzato (2006), o que se espera deles não é simplesmente que dominem um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TDIC, mas que as pratiquem socialmente nas diversas esferas nas quais estão inseridos, para além das telas e dos muros escolares, virtual e presencialmente.

É necessário, assim, como já destacava Buzato (2006, p. 09-10), “metodologias que não funcionem à base de prescrições de percursos, mas que também não caiam na tentação do ‘tudo é lindo no mundo maravilhoso das redes virtuais’”, pois como foi (e ainda está sendo vivenciado por professores e alunos) destacado nessa seção, não é.

Considerações finais

Frente ao exposto, infere-se que, movidos pela necessidade e vontade de aprender (para ensinar, ou seja, efetivar suas demandas laborais), os inscritos participaram das atividades do curso “Criação de Videoaulas” por entenderem os benefícios que o conhecimento instrumental e metodológico desses recursos digitais pode trazer para efetivação do processo de aprendizagem (e não somente de ensino) tanto da língua materna, quanto de línguas estrangeiras, nesse caso o Espanhol.

Espera-se, assim, que cursos de formação inicial e continuada continuem potencializando discussões e colaborações, para a superação/minimização das dificuldades e exclusões existentes, ao invés de focarem apenas em questões instrumentais.

Por fim, antes de clicar em “*stop*” (nesse trabalho), destaca-se o fato de que o processo de ensino não é (ou pelo menos não pode ser) resumido apenas ao compartilhamento de um vídeo (seja ele retirado de canais de *streaming* ou produzido pelo próprio professor), ou seja, não pode ser comparado a um carro, numa via de mão única, a 80 km/h. Ao contrário, é necessário uma caminhada, nas trilhas da aprendizagem, de mãos dadas, aluno e professor.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos Digitais e Formação de Professores. III **Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**, São Paulo, 2006.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PREGUM, Marc. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FONSECA, Alyssandra Viana; CARVALHO, Letícia dos Santos. Luz, câmera, produção: uma análise do processo de criação e utilização de recursos audiovisuais em aulas remotas, híbridas e presenciais. **Revista Liberato**, v. 22, n. 37, p. 19-30, 2021. Disponível em: <http://pce.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/679>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da Abralin**, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/270/308/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones**. Traducción y revisión técnica de Lourdes Montero e José Manuel Vez Jeremías. Barcelona: Paidós, 1992.

ARTICULAÇÃO ENTRE A LÍNGUA INDÍGENA CANELA E A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O POVO CANELA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS⁸⁶

Solange Maria Pereira da Silva⁸⁷

Resumo: Este trabalho discute o ensino de língua portuguesa como língua adicional para estudantes indígenas da etnia Canela em Fernando Falcão/MA. Procurou-se discutir bilinguismo no ensino indígena e compreender o bilinguismo social praticado pelo povo Canela. Para isso foram feitas reflexões sobre como o ensino de língua portuguesa é articulado com a língua materna Canela, e sobre a importância de um ensino de língua portuguesa que instrumentalize o povo canela para interações comunicativas em situação de contato com não índios, como também para a continuidade dos estudos. Baseados no estudo da arte e nas entrevistas, constatou-se que o ensino de língua portuguesa desenvolvido na escola indígena do povo canela não tem instrumentalizado seus alunos para interações sociais eficientes com não indígenas, como também os alunos indígenas não estão desenvolvendo competências em língua portuguesa para a continuidade dos estudos, o que dificulta o acesso desses estudantes às universidades. Não há portanto na escola material específico e diferenciado para o ensino indígena bilíngue e intercultural.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Língua materna indígena. Bilinguismo.

Introdução

O objetivo deste artigo é abrir uma reflexão a respeito das especificidades sobre o ensino intercultural bilíngue nas escolas indígenas da região de Barra do Corda, Maranhão e refletir sobre uma articulação necessária entre a língua materna das comunidades indígenas e o ensino de português como língua adicional. Pretendemos com isso contribuir para o debate, hoje já bastante ampliado em algumas regiões, mas ainda insuficiente na região sul do Maranhão a respeito da dinâmica que envolve uma educação indígena articulada em duas línguas: português e canela.

Essas reflexões são parte de uma pesquisa de mestrado do PPGLE da Universidade Federal da Paraíba, ainda não iniciada em campo por causa da pandemia de Covid-19. Um de seus

86 Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Federal da Paraíba.

87 Mestranda em Linguística e Ensino, PPGLE – Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora de Ensino de Português como língua adicional para estudantes indígenas.

objetivos é analisar as competências linguísticas em língua portuguesa dos estudantes indígenas do Ensino Médio do povo canela e se essas competências linguísticas são suficientes para que ocorra interação comunicativa entre indígenas e não indígenas em situações de comunicação. Destacando o papel da escola em propiciar letramento em língua portuguesa para interações comunicativas nos espaços em que ela predomina, sobretudo fora da aldeia.

Estudar o espaço da língua portuguesa na educação escolar indígena do povo canela é um estudo que vai se somar a outras pesquisas sobre essa temática, entre eles, Almeida (2009), Macenas (2007) e Sá (2009). Esses autores apontam que muitos alunos indígenas que fizeram escolhas pelas escolas urbanas não indígenas tiveram dificuldades de adaptação, de subsistência, sofreram alguma forma de violência e de preconceito, por isso faz-se necessário investir nas escolas indígenas nas aldeias através de um currículo específico e diferenciado, que ofereça qualidade de ensino equivalente ao ensino de escolas não indígenas.

Ademais, já há experiências bem-sucedidas em outras regiões do país, as quais mostram que é possível oferecer um ensino diferenciado e de qualidade em escolas indígenas. Macenas (2007), ao pesquisar o ensino na aldeia Escalvado do povo canela, aponta falta de apoio dos órgãos responsáveis por essa modalidade de ensino no estado, de supervisão e de propostas de ensino diferenciadas nessa escola. Para ele, há uma distância considerável entre a aldeia e a cidade na qual fica localizada a unidade regional de educação – URE – em Barra do Corda, Maranhão; esta é responsável por coordenar, fiscalizar e dar assistência à escola na aldeia.

Para algumas comunidades étnicas, a língua portuguesa é a língua de instrução; isso ocorre quando a língua materna é pouco utilizada na comunidade e a língua portuguesa assumiu a posição de língua hegemônica, não sendo possível para esses povos manter suas línguas maternas durante toda a educação básica, mas apenas em alguns componentes curriculares específicos. Nesses contextos, as línguas maternas indígenas correm sérios riscos de serem subtraídas totalmente pela língua portuguesa, o que coloca sob ameaça a preservação da cultura, da identidade e da língua indígena. Diante da perspectiva de subtração da língua minoritária pela língua hegemônica, faz-se necessário traçar estratégias para uma articulação entre a língua materna indígena e a língua portuguesa e para isso é preciso definir os espaços e as situações em que a língua portuguesa deve ser utilizada pelos povos indígenas.

As informações sobre o bilinguismo na educação escolar do povo canela foram coletadas de outras pesquisas e de uma entrevista com o coordenador da educação escolar indígena – Unidade Regional de Educação de Barra do Corda, SEDUC-MA. Apresentamos também o relato de um professor indígena da escola da aldeia escalvado, terra indígena do povo Canela. Ele é o professor que faz a articulação entre o ensino em língua materna e a língua portuguesa. Este professor tem formação em licenciatura intercultural pela Universidade Federal de Goiás

(UFG), atua como professor contratado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MA), a qual esporadicamente oferece alguma formação para os professores da educação indígena, das quais ele participa, e executa um projeto sobre saberes indígenas oferecido pela UFG.

O que motivou este estudo foi a observação de como o povo Canela se movimenta no meio da população não indígena em Barra do Corda nas situações de contato que precisam utilizar a língua portuguesa. A cidade de Barra do Corda é o polo de apoio aos povos indígenas. Pois nela estão a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o núcleo de atendimento médico para os povos indígenas e a Unidade Regional de Educação (URE) que trata dos assuntos ligados à educação escolar indígena, inclusive nela fica a coordenação de ensino indígena da Secretaria de Estado de Educação, a qual coordena as ações voltadas para a educação indígena de seis cidades: Arame, Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras.

É também nessa cidade que os indígenas utilizam diversos serviços, dentre eles: serviços bancários, comerciais, de saúde, de educação, entre outros. Em todas essas situações de contato, é utilizada a língua portuguesa e nem sempre os indígenas conseguem ser compreendidos.

No que diz respeito aos Canelas, o que percebemos é a acentuação da dificuldade de seu acesso aos bens, serviços e espaços oferecidos no contexto urbano da cidade. Notamos percalços recorrentes no que diz respeito à comunicação em língua portuguesa e choque entre sua perspectiva etnomatemática e cálculos do cotidiano urbano, o que às vezes dificulta suas transações no comércio local, trazendo episódios como pequenos golpes por parte de empresários da cidade. (MAIA, 2019, p. 64).

A hipótese para essa dificuldade de comunicação é que o ensino bilíngue na escola indígena da aldeia escalvado não está sendo eficiente para a aquisição de competências básicas de oralidade e de escrita em língua portuguesa pelos estudantes indígenas. Nessas situações de contato, é possível observar que o povo canela utiliza a língua portuguesa apenas com os não indígenas, enquanto entre os membros da comunidade se comunicam preferencialmente na língua canela, fato que configura um bilinguismo de preservação e manutenção de sua língua materna. Dessa maneira, a língua portuguesa é a segunda língua, configurando uma situação de bilinguismo social.

Fundamentação teórica

A educação escolar indígena encontra-se em processo de aprimoramento, muitos dos objetivos e determinações legais ainda não estão consolidados, de forma que cada estado desenvolve políticas públicas para a construção de um ensino que contemple as particularidades

dos povos indígenas. O artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB) determina que:

Art. 78º O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Ao tratar sobre o bilinguismo na educação indígena, a lei garante acesso aos conhecimentos da sociedade, mas também a preservação de suas línguas e culturas. Para os povos indígenas serem proficientes na língua portuguesa é uma questão de acesso à cidadania, pois eles desejam ocupar os espaços de trabalho, de participação na vida pública, continuidade dos estudos, principalmente no nível superior em cursos de graduação e de pós-graduação, além de necessitarem interagir com os não indígenas em diversas situações de comunicação, em que utilizam a língua portuguesa.

Portanto, para ocupar espaços na vida pública, eles precisam sair das aldeias em busca de formação, fazer negociações com a sociedade envolvente, reivindicar seus direitos e ter participação política, estudar e se instrumentalizar para o exercício de sua cidadania. Todas essas situações exigem competências de leitura e de escrita em língua portuguesa e de compreensão crítica dos discursos e das ideologias que permeiam a sociedade na qual eles estão presentes, de forma que a instrumentalização para os usos sociais da língua portuguesa torna-se imprescindível para uma comunicação eficiente.

Ademais, a língua portuguesa se tornou instrumento de negociação para os indígenas; ela é a ponte entre os dois mundos, o do indígena e o da sociedade envolvente. De acordo com Abran Santos (2019), “Uma nova compreensão indígena de bilinguismo parece estar emergindo e, quem sabe, terá força para reverter essa situação histórica, visto que muitos indígenas estão se apropriando do português como uma estratégia de fortalecimento cultural.

Por haver a necessidade de contato entre indígenas e não-indígenas seja na aldeia ou fora dela, é preciso definir que a língua materna é prioridade para a comunidade e, por isso, deve ser utilizada e preservada por todo o grupo étnico e estes devem procurar desenvolver os registros escritos de suas línguas maternas, priorizar seu uso em toda a comunidade, e, também, como língua de instrução durante todo o ensino básico e não apenas na alfabetização.

Embora os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Indígena proponham um ensino que valorize as línguas maternas, estabelecem a língua portuguesa como língua de instrução, pois ela é o instrumento que vai possibilitar aos povos indígenas a apropriação dos conhecimentos científicos necessários para o exercício da cidadania plena, para a inserção no mundo do trabalho e de estudos posteriores, conforme preconiza a Constituição brasileira.

Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país. As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. (RCNEI, 1998, p. 121).

A temática sobre bilinguismo e interculturalidade deve fazer parte das políticas educacionais nas esferas públicas responsáveis pelo ensino indígena e ter a participação das comunidades indígenas envolvidas, pois cada povo tem uma realidade sociolinguística específica que vai influenciar e direcionar a forma como ocorrerá a articulação entre o ensino de língua portuguesa e a língua materna indígena. De acordo com Albuquerque (1999, p. 33), “como as sociedades são dinâmicas e diferentes são os níveis e tipos de contato estabelecidos entre índios e não-índios, faz-se necessário analisar os problemas que advêm desses contatos”.

E quando os problemas são decorrentes da dificuldade de comunicação, cabe à escola e a seus especialistas desenvolver um ensino em língua portuguesa diferenciado e intercultural para o chamado *bilinguismo social*. Segundo Albuquerque (2012), “no bilinguismo social ocorre a coexistência das duas línguas nos mesmos domínios socioculturais”. O bilinguismo social requer articulação entre a língua materna e a língua portuguesa, pois ambas coexistem no processo de ensino e aprendizagem, na vida na aldeia e fora dela. Para isso não só é necessário que a comunidade tenha uma postura consciente sobre o porquê de aprender a língua portuguesa, e em quais situações de comunicação deve utilizá-la, mas também tenha consciência da importância de praticar o bilinguismo de manutenção de suas línguas maternas e sob hipótese alguma permitir que a língua portuguesa se sobreponha à língua materna.

Definidos os espaços de uso das duas línguas, a portuguesa e a indígena, cada grupo étnico deve buscar fortalecer o registro oral de suas línguas, aprimorar ou desenvolver o registro escrito destas para que não fiquem limitadas somente à oralidade. Dessa maneira, as duas línguas coexistirão na mesma comunidade e a língua portuguesa dificilmente tomará o espaço da língua materna indígena.

Como defende Abran Santos (2019), “Na educação escolar indígena o bilinguismo deve ser discutido através da reflexão sobre os tipos de bilinguismo e suas implicações negativas caso ocorra o bilinguismo de *transição ou subtração*. Os instrumentos que podem combater o bilinguismo de subtração são, entre outros, a formação de professores indígenas em nível de graduação e pós-graduação, o protagonismo do movimento indigenista na defesa dos direitos e preservação da cultura e das línguas indígenas, aliados ao crescente número de pesquisas e produções científicas sobre bilinguismo e ensino de português para indígenas, as quais defendem a necessidade de valorização das línguas maternas indígenas e sua preservação, e combatem todos esses instrumentos, delineando os rumos da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

As políticas de colonização que subalternizaram os povos indígenas ao longo dos séculos desvalorizaram suas línguas e suas culturas. Estabeleceram como língua hegemônica a língua portuguesa sobre as línguas nativas existentes aqui no Brasil. Foi assim que a diglossia se configurou por séculos e ainda está presente atualmente. A esse respeito, Vasconcelos (2012) aponta dois programas de ensino bilíngue dentro do sistema educacional brasileiro: o de substituição/subtração ou de transição e o de manutenção/vitalização.

Nesses programas, mesmo que a língua indígena seja utilizada durante a alfabetização, e isso se dá pelo fato de as crianças indígenas desconhecerem o português, o objetivo principal é apenas o aprendizado do português e não o de valorização da língua materna, bilinguismo de manutenção ou vitalização da língua minoritária. Esses programas visam o fortalecimento da língua materna (L1) além da introdução da língua portuguesa (onde a L1 é a língua indígena, minoritária), ou da segunda língua (L2) de forma com que a segunda língua seja adicionada à vida escolar do falante. (VASCONCELOS, 2012).

As políticas públicas de inclusão e valorização da diversidade étnica não incluem sujeitos monolíngues, mas sujeitos que serão instrumentalizados por meio da língua portuguesa a participar “democraticamente” do mundo do trabalho, do estudo, em igualdade de direitos com os não indígenas. Abran Santos (2019) diz que os indígenas estão cada vez mais conscientes sobre a necessidade de ter um bom desempenho em língua portuguesa como questão de sobrevivência no contexto atual. Almeida (2011), ao estudar uma realidade semelhante, aponta que o bilinguismo está presente nos espaços de comunicação, mas não se corre o risco de uma língua se sobrepor à outra.

Sabe-se que as políticas linguísticas para a educação indígena presentes nos documentos oficiais se encaminham para o bilinguismo de transição, porém vão de encontro ao fortalecimento do movimento indigenista enquanto atuam para combater esse tipo de orientação e, nas duas

décadas do século XXI, tem conseguido algumas conquistas, como uma maior valorização das línguas indígenas, mudando a perspectiva dos documentos oficiais.

As comunidades indígenas compreendem a necessidade de preservar suas línguas e estão se instrumentalizando para isso, através do estudo, do registro escrito de suas línguas, pesquisando e produzindo literatura. Portanto, a língua portuguesa é apreendida para o aluno conquistar espaços no mundo do trabalho, na vida pública, e para a continuidade dos estudos. Portanto, a proficiência em língua portuguesa é um instrumento para o exercício da cidadania plena, a qual foi negada aos povos indígenas pelo projeto colonialista de subtração de suas línguas maternas.

Articulação entre a língua Canela e a língua portuguesa na educação escolar indígena do povo Canela - na Aldeia Escalvado em Fernando Falcão, Maranhão

A educação escolar indígena apresenta diferentes realidades no país, pois no estado do Maranhão há muitos povos indígenas, com suas terras demarcadas e comunidades firmes na preservação de sua cultura e de suas línguas. A cidade de Barra do Corda é o polo que atende as escolas indígenas e é também nessa cidade que muitos alunos indígenas procuram escolas para se qualificarem e romperem a barreira do colonialismo a que ainda são submetidos.

Escolhemos levantar algumas reflexões sobre a relação dos indígenas da aldeia Escalvado do povo Canela com a língua portuguesa e como ocorre a articulação entre a língua indígena Canela e a língua portuguesa na escola indígena da aldeia Escalvado em Fernando Falcão, Maranhão. Outrossim, a língua portuguesa tem a função de instrumentalizar os povos indígenas para participar da vida social, política e econômica da sociedade. Diante disso, seu ensino para indígenas deve ser pensado e planejado para que ela cumpra seu papel social, sem se sobrepor à língua materna, mas atuando como elemento de igualdade entre indígenas e não indígenas.

O ensino de língua portuguesa como língua adicional para comunidades indígenas deve ser feito com material próprio, planejado a partir dos aspectos sociais e linguísticos da comunidade, discutido com a comunidade e voltado para as necessidades de comunicação de cada povo indígena com o mundo fora da aldeia. Em relação ao povo canela, a língua portuguesa é a segunda língua, o contato com ela tem início no ensino fundamental, e a partir do quinto ano se torna a língua de instrução na educação escolar.

As aulas de português como língua adicional para falantes de línguas indígenas precisam ser planejadas o mais próximo possível do ponto de vista indígena, do que é bilinguismo e de quais funções as línguas desempenham no atual contexto histórico e político dos povos indígenas porque, como escreveu um professor Xerente, “Todos temos o medo de perder a língua nativa, mas estamos aqui para aprender de que forma podemos equilibrar as duas coisas. (ABRAN SANTOS, 2019, p. 282).

De acordo com Sá (2008, p. 166), os canelas atribuem importância à educação escolar porque ela os instrumentaliza para se expressarem melhor frente aos não-índios. Os canelas possuem em sua história experiências negativas da relação com os não-índios, em muitas situações são enganados e explorados, e em parte isso acontece por causa da dificuldade de utilização da língua portuguesa. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender como é articulado o ensino de língua portuguesa com a língua materna na escola da aldeia Escalvado.

Maher (1994) defende o ensino de português numa perspectiva crítica da língua, através de seleções de textos, discussões e análises críticas. Para ela, esse tipo de ensino pode ajudar na libertação dos povos indígenas e contribuir para que sejam bem-sucedidos em suas reivindicações quando lidarem com a sociedade não indígena. A autora diz que a linguagem não é neutra e que as relações entre indígenas e não indígenas são marcadas por assimetrias linguísticas, sociais, políticas e econômicas. Dessa forma, o ensino de português para indígena deve ocorrer para instrumentalizar os alunos para lidarem com situações comunicativas reais buscando a descolonização cultural. Em suma, ao propor esse tipo de ensino, a escola está libertando esses povos do jugo a que foram submetidos por séculos.

O estudo da língua portuguesa como língua adicional para indígenas deve abrir as portas da criticidade, assim a seleção de gêneros textuais deve refletir a cultura interacional e as nuances das relações sociais que se estabelecem na sociedade envolvente a partir de dominadores e dominados. Por isso, a leitura crítica e a análise crítica das relações sociais são mecanismos fornecidos pela língua portuguesa para o indígena transitar com mais segurança e condições de defesa dos seus direitos.

Dentro dessa conjuntura, Maher (1994, p. 76) defende práticas de letramento interacional, de acordo com a pesquisadora a cultura interacional:

São as convenções pragmáticas e de polidez que regem o sistema linguístico e a postura de seus falantes, pois: “Cada cultura imprime na sua língua um código de conduta interacional específico, e seus falantes seguem tais *scripts* culturais de modo a se comportarem apropriadamente nos diferentes contextos interativos”.

O professor de língua portuguesa, seja ele indígena ou não indígena, deve traçar seu plano de aula com base nas necessidades comunicativas do público em questão. Para isso, precisa estar atento ao entorno, ser reflexivo e combater através de práticas de letramento em língua portuguesa a opressão e exploração do indígena pelo não índio. O papel do professor nesses contextos deve ser o que Kleiman (2005, p. 54) denomina de agente de letramento: “Agente de letramento é aquele que consegue articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido, para que os alunos sejam plenamente inseridos na sociedade letrada”.

Métodos

Esta pesquisa será baseada no método dialético, o qual fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, estabelecendo que os fatos sociais não podem ser entendidos de forma isolada. A partir de uma abordagem qualitativa buscar-se-á compreender os processos históricos da alfabetização e letramento em língua Canela e o espaço da língua portuguesa no processo de escolarização dos estudantes indígenas canelas. A pesquisa pretende compreender as competências em língua portuguesa que os estudantes indígenas canelas apresentam e em que medida estas competências os instrumentalizam para o mundo do trabalho e do estudo.

Resultados e discussões

Com o objetivo de compreender como está organizada a educação indígena na regional de Barra do Corda, Maranhão, e diante da impossibilidade de fazer a pesquisa na aldeia, recorreremos ao coordenador regional da educação indígena para nos fornecer informações de como é organizada a educação escolar indígena nesta região. Nossos questionamentos estão voltados para o bilinguismo e o ensino de língua portuguesa.

Perguntamos sobre como ocorre o ensino de língua portuguesa na escola da aldeia Escalvado e se existe material diferenciado para aquisição da língua portuguesa. Segundo ele, não há nenhum material diferenciado, pois os livros utilizados para a disciplina língua portuguesa bem como os outros livros das demais disciplinas são os mesmos do Plano Nacional do Livro Didático, mas que a própria comunidade dispõe de algum material específico na língua materna, o qual auxilia o intercâmbio linguístico.

Uma outra questão discutida com o coordenador foi sobre formações específicas para professores de escolas indígenas oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação. Para ele, faz muito tempo que não há formação para esse público, mas os indígenas participam de licenciaturas interculturais. Destacamos aqui o lado positivo dessa política pública em proporcionar

à comunidade formação para seus membros o que sem dúvida já está transformando o modelo de educação indígena e encaminhando para que a escola indígena funcione apenas com professores indígenas.

Embora a SEDUC não ofereça formação específica para os professores da educação indígena, o Instituto Federal de Educação de Barra do Corda está oferecendo uma pós-graduação *lato sensu* Educação Indígena Intercultural para profissionais que atuam na educação indígena, bem como ao longo dos últimos oito anos vem fazendo formações com o público indígena, desenvolvendo oficinas e projetos de extensão voltados para a educação escolar indígena na região. Dessa forma, o IFMA, *campus* Barra do Corda, vem contribuindo significativamente com a educação indígena local, através de formação, oficinas, seminários, pesquisas etc. A instituição, sensível às dificuldades vivenciadas pela educação indígena nessa região, tem assumido a causa e fortalecido o protagonismo indígena, instrumentalizando esses povos para a participação na vida social.

Em relação à formação de profissionais para atuar na educação indígena, concluímos que o Estado tem investido pouco nessa modalidade de ensino: faltam materiais adequados e profissionais capacitados e alinhados ao projeto de educação intercultural bilíngue para atuarem nesse segmento educacional. O direito de ter a educação escolar ministrada em sua língua materna e de o português ser incorporado como língua adicional é uma conquista dos povos indígenas. Percebemos que o estado não tem definido um programa de políticas linguísticas para praticar o bilinguismo social de manutenção; faltam debates e diálogos, sobretudo quando na maioria das escolas indígenas da regional o ensino fundamental nas séries finais e o médio é composto por professores não indígenas. Esses professores necessitam compreender as peculiaridades do bilinguismo para não incorrer em uma prática de ensino de desvalorização das línguas indígenas.

Por causa da pandemia de Covid-19, ainda não tivemos oportunidade de observar como ocorre o ensino de língua portuguesa na comunidade indígena em questão, mas defendemos que seja considerada a prática social da língua em situação de interação, um letramento para o desenvolvimento de competências básicas de oralidade e de escrita em língua portuguesa. Uma outra questão que deve ser planejada no ensino de português é a interculturalidade.

O ensino de Língua portuguesa intercultural é aquele que propicia diálogos entre as culturas, intercâmbios de saberes, pois os conhecimentos apreendidos por outra cultura são saberes que podem ser incorporados por ambas em benefício das comunidades que dialogam entre si.

A seguir, apresentamos as colocações de um professor da escola indígena da aldeia Escalvado sobre o bilinguismo praticado na comunidade e de como se relacionam com a língua portuguesa, e de como se articulam para utilizar a língua materna e a língua portuguesa.

Perguntamos-lhe se os estudantes indígenas da aldeia têm alguma dificuldade com a utilização da língua portuguesa:

Sim, muito, porque eu tenho, então os alunos né, na educação básica quanto na superior temos dificuldades. Eu vou falar de mim mesmo. Eu fui pra escola com 15 anos, eu comecei a falar português com 16 a 18 anos. Eu sinto muita dificuldade da língua português, na hora de fazer relatório, trabalho de estudo, essas coisa, mais é assim mesmo, com pouco a gente aprende mais, eu estou estudando direto.

As colocações do professor ilustram a situação que ocorre o aprendizado da língua portuguesa, pois ela é a língua adicional e o contato com ela ocorre a partir do quinto ano, na escola, antes disso as crianças se comunicam em língua materna o que é muito positivo pois praticam o bilinguismo de manutenção.

O povo canela, embora precise se deslocar para a cidade em busca de suas demandas com bancos, aquisição de produtos, serviços médicos e escolares, a maioria não se integra à sociedade; olham-se com desconfiança, sofrem hostilidade por parte dos moradores da cidade. Dessa maneira, se conservam afastados em certa medida do contato social com os não indígenas; esses contatos se restringem às necessidades básicas que os trazem à cidade. Dessa maneira, mesmo quando estão na cidade, se comunicam entre os seus na sua língua materna, preservam seus costumes, suas crenças e tradições.

Perguntamos-lhe como ocorre a articulação entre a língua indígena e a língua portuguesa:

Eu sempre falo pros alunos da aldeia escalvado que a gente tem que valorizar o nosso mundo canela também né, para nós crescer com a cara do povo canela, porque de repente o nosso mundo pode dar um quebra. E principalmente a nossa língua e a língua do português a gente tem que estudar também né, e a gente tem que conhecer os dois mundos, mundo do não indígena, e mundo dos, nosso mundo que é do povo canela né, porque se nós perder principalmente a língua indígena, quer dizer que nós somos nada, mais a gente tem que valorizar bastante.

As colocações acima mostram que o professor compreende a função do bilinguismo, compreende e estimula a manutenção de sua língua materna, como parte do mundo canela que pode acabar se perderem a língua, sendo ele professor e responsável por estabelecer a conexão entre as duas línguas, seu discurso está alinhado ao bilinguismo de manutenção. Em relação ao aprendizado da língua portuguesa, é importante conhecer os dois mundos, por meio da língua portuguesa, ocorre a interculturalidade e a instrumentalização para negociar com o mundo não indígena sem serem prejudicados, enganados e oprimidos.

A educação escolar para o povo canela representa o instrumento de libertação da opressão a que os povos indígenas foram submetidos por séculos. Ele continua:

É por tudo isso que nós estamos na luta pela escola, pra o SEDUC poder fazer essa escola pra nós com uma estrutura bem melhor, pra nós começar de trabalhar, trazer os professores não indígenas, pra dar uma força pra compartilhar com nós nesse trabalho, pra nós melhorar o nosso aluno na parte da língua portuguesa, tanto na escrita quanto na fala.

Nessa fala, fica clara a preocupação com a escola e uma estrutura adequada para o ensino ocorrer. Precisamos contextualizar algumas informações sobre a estrutura da escola. Há dois anos a escola da aldeia foi demolida para a construção de uma nova escola, pois a antiga estava em situação precária; as obras tiveram início, mas, com a pandemia da Covid-19, foram interrompidas e desde então não foram reiniciadas. As aulas ficaram acontecendo nas casas e na igreja, mas, segundo o professor, o espaço é inadequado e o material didático fornecido pela SEDUC foi insuficiente.

Considerações finais

A educação indígena tem início a partir do nascimento da criança e perdura por toda a vida, ocorre através da transmissão dos conhecimentos ancestralizados pela experiência dos mais idosos que transmitem os conhecimentos aos mais jovens, os quais estão integrados ao respeito à natureza, aos códigos de honra, de hábitos de vida saudáveis e de formas de convivência com os membros do grupo. Esse tipo de educação forma a identidade do sujeito, estimula a resistência e a manutenção da cultura, de crenças e tradições, quanto mais o sujeito indígena adquire conhecimento tanto mais fortalece seus vínculos com sua ancestralidade.

A educação escolar indígena é outro processo na formação dos povos indígenas e atualmente tem contribuído para instrumentalizar esses povos para o exercício da cidadania plena, visa também estabelecer igualdade de oportunidades entre indígenas e não indígenas, bem como favorecer os processos de negociação com a sociedade envolvente. Diante disso, a língua portuguesa é o instrumento de ligação entre o mundo dos indígenas e o do não indígena. O ensino de português como língua adicional para povos indígenas deve ser cuidadosamente planejado para atender às suas demandas sem colocar em risco a língua minoritária.

Este artigo procurou discutir como ocorre o ensino de língua portuguesa para o povo canela na aldeia Escalvado no município de Fernando Falcão, Maranhão. Pelas discussões levantadas, pautadas no referencial teórico sobre o povo canela, sua relação com a língua, a escola e a sociedade envolvente, bem como a análise das entrevistas com um professor indígena articulador entre a língua materna e a língua portuguesa e o coordenador da educação

escolar indígena da SEDUC/MA na região de Barra do Corda, Maranhão, concluímos que a educação escolar indígena ocorre de forma precária e que o ensino de língua portuguesa como segunda língua para esse povo ocorre sem orientação de especialistas no assunto.

Portanto, é necessário oferecer acessibilidade em língua portuguesa para o povo canela, definir uma proposta de ensino intercultural bilíngue e diferenciado para os alunos, para que a língua canela seja preservada e as competências de leitura, escrita e compreensão em língua portuguesa sejam desenvolvidas, a fim de favorecer o acesso aos bens e serviços aos quais esse povo tem direito.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina, Alves de; MUNIZ, Simara de Sousa. **Propondo práticas de ensino de linguagem oral e escrita para crianças indígenas**. Disponível em: <https://revistaunitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1550>. Acesso em: 14 out. 2022.

ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes. **A construção do ser canela: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

ALMEIDA, Severina Alves de *et al.* A pesquisa etnográfica no contexto Indígena Apinajé. **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 1, p. 156, 2017. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/181>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BANIWA, Gersem Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. Goiânia – GO: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos lingüísticos dos povos indígenas brasileiros. **Revista Signótica**, v. 14, n. 1, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. Introdução a uma história indígena. *In*: CUNHA, M. C. da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992. p. 9-24.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **“Isso é coisa de vocês”**: os índios Canela e a escola. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, André Marques. **Português Intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa licenciatura intercultural. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MAHER, Tereza. O conflito interacional e a educação linguística do índio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 18, p. 111-126, jul./dez. 1991.

MAHER, Tereza. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MAHER, Tereza. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 255-270.

MAIA, Josué Felipe Silva. **Flechar os estigmas**: a educação pública no combate às desigualdades entre índios e não-índios em Barra do Corda/MA. Organizadores Carlos Eduardo Penha Everton e Marinete Moura da Silva Lobo. Barra do Corda, MA: EDIFMA, 2019.

SOARES, Marília Facó. Alguns aspectos do ensino bilíngue indígena. *In*: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (org.). **Desafios atuais da Educação Escolar Indígena**. ALB. Ministério do Esporte. Campinas, 2005.

SANTOS, Lilian Abram dos. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista Curitiba**, v. 13, n. 1, p. 262-287, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2624>. Acesso em: 14 out. 2022.

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEXTOS MONOGRÁFICOS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO

Daniel Pereira da Silva⁸⁸

José Antônio Vieira⁸⁹

Resumo: Neste trabalho, buscamos analisar a relação existente entre as concepções de linguagem e de ensino e a produção do discurso científico em textos monográficos. Para tanto, tomamos como pergunta norteadora o seguinte questionamento: como as diferentes concepções de linguagem se apresentam e interferem na constituição do discurso científico presente em monografias que tratam sobre a questão do ensino de língua portuguesa? Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar os efeitos de sentidos desenvolvidos na construção do discurso científico de monografias que abordam o ensino de língua portuguesa. Especificamente, pretendemos: identificar as concepções de linguagem e ensino em trabalhos monográficos; verificar como as teorias linguísticas influenciam as concepções de ensino e analisar os efeitos de sentidos desenvolvidos em razão das concepções de ensino que constituem o discurso científico presente em monografias. Nosso *corpus* de análise é constituído por dois textos monográficos relacionados à temática apresentada. Para isso, a metodologia desta pesquisa consiste num estudo bibliográfico para levantamento de fundamentação teórica, bem como qualitativo e discursivo para análises dos textos de monografias do curso de Letras. A fundamentação teórica para realização deste estudo abrange as perspectivas de Koch (2000; 2002), Marcuschi (2008) e Geraldi (2011) sobre as concepções de linguagem e ensino, com as quais percebemos os caminhos que guiam as práticas com a língua. Além do mais, ancorando-nos as noções de discurso a partir das contribuições de Foucault (2004), Orlandi (2007), Pêcheux (1988), dentre outros, os quais nos ajudam a compreender como o discurso se constrói na sociedade.

Palavras-chave: Concepções. Monografias. Discurso científico.

1 Introdução

Conhecer as diferentes concepções de linguagem é pertinente, uma vez que as práticas com a língua são norteadas por tais noções, ou seja, elas direcionam a forma como o ensino de

88 Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal – PPGLB/UFMA E-mail: daniel.pereira2@discente.ufma.br

89 Professor Adjunto do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *campus* Pedreiras. E-mail: zeletras@gmail.com

língua portuguesa é abordado pelo docente no âmbito escolar. Além disso, faz-se necessário, também, analisar como essas concepções se relacionam com a construção do discurso científico em trabalhos acadêmicos, em especial, nas monografias que tratam sobre temáticas que dizem respeito aos estudos da linguagem.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, partimos do seguinte questionamento: como as diferentes concepções de linguagem e ensino se apresentam e interferem na construção do discurso científico presente em monografias que tratam sobre a questão do ensino de língua portuguesa? Partindo dessa problemática, este trabalho tem como objetivo geral: investigar os efeitos de sentidos desenvolvidos na construção do discurso científico de monografias que abordam o ensino de língua portuguesa. Para isso, temos como objetivos específicos: identificar as concepções de linguagem e ensino em trabalhos monográficos, verificar como as teorias linguísticas influenciam as concepções de ensino e analisar os efeitos de sentidos desenvolvidos em razão das concepções de ensino que constituem o discurso científico presente em monografias.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por dois textos monográficos produzidos por alunos de duas universidades públicas, dos quais foram retirados excertos para as análises. Desta forma, a metodologia utilizada neste estudo é de cunho bibliográfico, como também, qualitativo e discursivo para as análises das monografias selecionadas, mais especificamente, as que discutem o ensino de língua portuguesa.

Este estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Koch (2000, 2002), Antunes (2009), Marcuschi (2008) e Geraldi (2011), os quais explanam as concepções de linguagem e ensino. A partir dessas perspectivas, percebemos os caminhos que norteiam as práticas que envolvem a língua. Além do mais, recorreremos às noções de discurso apresentadas por Foucault (1996), Orlandi (2007), Pêcheux (1988), entre outros. Diante disso, a nossa pesquisa se justifica pelo interesse em analisar como a relação das concepções da linguagem e ensino presentes em monografias influenciam a construção do discurso científico produzido na universidade.

2 As concepções da língua(gem)

O conhecimento das diferentes concepções da linguagem é de suma importância para o trabalho docente e, principalmente, para o ensino de língua portuguesa no âmbito escolar, pois, a depender da noção adotada pelo profissional, tem-se a oportunidade de adequar a prática ao seu contexto.

2.1 A linguagem é uma expressão do pensamento

Estabelecida a primeira concepção, “A linguagem como expressão do pensamento” a qual tem sua origem nos estudos da Antiga Grécia, essa teoria, de acordo com o que afirma Geraldini (2011), está diretamente ligada aos estudos tradicionais, isto é, à Gramática Tradicional. A linguagem, conforme essa concepção, considera que os sujeitos que não conseguem expressar-se não são aptos a pensar, ou seja, a linguagem é utilizada para exteriorizar o pensamento, em outras palavras, traduz o que se fala. Com relação ao ensino, teve uma grande influência no sistema; até a década de sessenta, havia uma forte predisposição para essa prática. Desde então foram surgindo novas propostas para ensino, que até então era centrado nos estudos da metalinguagem.

Segundo Travaglia (2002), nessa concepção, a linguagem reflete o pensamento, pois constitui as regras gramaticais para “bem” falar e escrever, que surgem concretizadas no que dizem ser estudos linguísticos, os quais advêm da gramática tradicional ou normativa. Além do mais, o domínio da escrita está associado ao raciocínio lógico, uma vez que se expressa aquilo que está na interioridade da mente, dado que o processo linguístico é singularizado e não modifica o contexto social fazendo-se preciso seguir normas para organizar o pensamento.

O docente é visto como detentor do conhecimento, que conhece e domina as normas gramaticais e o discente é um ser passivo que recebe esse saber, mas não intervém no processo de aprendizagem. Koch (2002, p. 16) explica que: “O texto é visto como produto (lógico) do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel e essencialmente passivo”. Nesta percepção, tanto a leitura quanto a escrita são avaliações de capacidade; quem os realiza de maneira satisfatória dominando tais regras da gramática é considerado um sujeito dotado de pensamento lógico.

Isto posto, considera-se a língua como sendo estruturada por um conjunto de regras e normas, já no que diz respeito às variações linguísticas são desconsideradas, ou seja, são vistas como erros que precisam ser evitados. Além do mais, os desvios dessa linguagem segundo normatizações demonstram que o sujeito se torna incapaz de pensar de maneira lógica. Assim sendo, Travaglia (1996, p. 21) define essa concepção como:

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Nesse sentido, a língua é compreendida como um processo impermutável, isto é, invariável, haja vista que tal variação influencia na mudança de pensamentos, uma vez que isso não é aceito nesta teoria, a qual se defende uma única maneira correta da linguagem consolidada pelo ensino centralizado na gramática normativa. Desta forma, o papel da escola diante à linguagem nessa perspectiva é ensinar a forma padrão, através de atividades que objetivam a interiorização de normas que sejam efetivadas na aquisição da língua oral e, principalmente, escrita.

2.2 A linguagem é instrumento de comunicação

Esta concepção, conforme Geraldini (2011), se filia à teoria da comunicação, na qual a língua é considerada um código, constituída de um conjunto de signos que se relacionam entre si, segundo regras. Esses signos são usados para transmitir uma mensagem do emissor ao receptor. Sendo assim, o código precisa ser dominado pelos interlocutores, para que ocorra comunicação, nessa proposta, compreende-se o indivíduo como um ser capaz de internalizar o saber externo, a partir de atividades repetitivas e respostas prontas de acordo com o modelo padrão.

Diante disso, a variedade padrão da língua é um instrumento utilizado para transmissão de uma dada mensagem e aprimoramento da oralidade e escrita, enquanto as demais variações são desvalorizadas, por isso, esta concepção está associada à teoria da comunicação, bem como ao estruturalismo que institui a língua como um código para transmitir informações. Nessa noção da linguagem como instrumento de comunicação, o estudo da língua se restringe a sua estrutura interna sem levar em consideração o contexto social.

Em relação a isso, Marcuschi (2008) afirma que esta teoria da linguagem desvincula a língua de seus principais aspectos como o social e cognitivo. Nesta noção, o falante tem no interior de sua mente uma informação a repassar a um ouvinte, o qual traduz essa mensagem para uma codificação e envia para outro através de um canal. Assim, esta concepção, também, influenciou a aquisição da língua como signo executável e dissociado de seus contextos.

No que diz respeito ao ensino, tem-se, a partir dessa teoria, a interpretação de maneira superficial, isto é, fechado para diálogos e interações entre interlocutor e o texto. Desta forma, as respostas já formuladas são apresentadas nos materiais didáticos. Nesse sentido, Koch (2002, p. 14) explana sobre o assujeitamento presente nesta perspectiva:

[...] o sujeito é (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo.

De acordo com a autora, nota-se que não existe uma condição dialógica entre o professor e aluno, incluso nessa teoria, o discente se sujeita às propostas do docente. Ademais, esta concepção da linguagem direcionou o trabalho pedagógico de professores até a década de noventa, embora a classe popular tenha conquistado o direito à escolarização e trouxe para dentro das instituições seus padrões culturais e variações linguísticas.

2.3 A linguagem como interação

Nesta concepção, “A linguagem como interação” tem como nome de grande destaque Mikhail Bakhtin, o qual vem se opor às outras concepções, pois defende que a língua é viva e dinâmica; é pelo processo de interação verbal e social que os sujeitos compartilham seus conhecimentos e o contexto social estabelece como o enunciado deve ser produzido. Nesse sentido, Geraldi (2011) afirma que esta noção de linguagem é tida como forma de interação humana, através da qual o indivíduo desenvolve práticas que incluem a fala e a escrita, levando em conta o contexto social, histórico e ideológico que envolve o ato comunicativo.

O ensino da língua materna, sob essa perspectiva, possibilita ao aluno não somente os saberes gramaticais de sua própria língua, mas, principalmente, a utilizar a língua como instrumento de interação social, bem como para o aperfeiçoamento do pensamento crítico e reflexivo sobre o meio que o cerca. Além disso, a linguagem vista por esta concepção não pode ser desligada de seu aspecto ideológico, sendo que ela se constrói pelo fenômeno social da interatividade verbal, realizada por meio da enunciação, isto é, um diálogo. Desta forma, surge a proposta para o ensino da gramática contextualizada, com a qual professores e alunos tornam-se os produtores e aprendizes do saber.

Partindo dessa noção interacionista da linguagem, observa-se que o ensino da língua vai muito além da gramática normativa, da leitura e produção textual. É perceptível a necessidade do trabalho com a língua na sua forma concreta de utilização, sendo assim, tem-se as propostas a partir dos diferentes gêneros textuais. Desse modo, para Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. Nessa proposta de Mikhail Bakhtin, existem dois tipos de gêneros: os primários que se encontram nas circunstâncias cotidianas informais de comunicação e na fala e os secundários presentes nas mais formais como nos discursos e na escrita. Assim, sobre esta teoria, Koch (2000, p. 20), diz:

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação individual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

De acordo com o que menciona a autora, a partir desta perspectiva percebe-se que essa concepção da linguagem está relacionada com a gramática internalizada, a qual todo indivíduo traz consigo; ela também é considerada como a gramática constituída nas circunstâncias de interação social do dia a dia do falante, que oportuniza a utilização da língua de forma que as palavras são compreendidas e reconhecidas como próprias de uma determinada língua.

Ainda, no que diz respeito à gramática internalizada, Travaglia (2009, p. 29) explica que: “Nessa concepção de gramática não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não haver entendimento das normas sociais de uso da língua [...]”. Desta forma, nota-se que a concepção da linguagem como forma de interação apresenta uma visão mais ampla e dinâmica sobre a língua por levar em consideração aspectos individuais e sociais, como também permite uma prática pedagógica interacionista.

3 Discurso científico

A noção de discurso não se caracteriza em um consenso entre os pesquisadores. Isto se deve aos diferentes campos de estudo nos quais esse conceito se propaga. Partindo dessa percepção, o discurso envolve uma exterioridade à língua, uma vez que se faz presente no meio social, inscreve-se na história. Segundo Orlandi (2007), o discurso não se refere a uma transmissão de informação, não se trata de um processo linear, sequencial, no qual um sujeito se pronuncia e o outro o compreende.

Nesta visão, percebe-se que a teoria discursiva vai muito além, para Pêcheux (1988), o discurso é o efeito de sentidos entre falantes, desse modo, não tem exclusivamente o propósito de transmissão de informações. Nesse processo de diálogos, há sujeitos se constituindo. Esses sujeitos e sentidos são afetados pela história do funcionamento da língua. Sendo assim, a reflexão acerca do discurso necessita que sejam explanados conceitos que apontam e baseiam seu espaço de discussão e sua correlação teórica.

Enquanto sob olhar de Foucault (2004), o discurso, objeto histórico-metodológico, é realizado de forma social por meio da língua que se materializa, por proceder da produção social, suas regularidades são compreendidas com a análise do processo de sua construção, e não de seus elementos, tendo em vista a dispersão de textos, de sujeitos e de sentidos, e sua funcionalidade surge da própria concepção de linguagem. Por isso, é no discurso que se percebe a definição histórica dos sentidos.

Além disso, é válido mencionar que, diante das inúmeras definições atribuídas ao discurso, podem-se distinguir particularmente os discursos conforme Orlandi (2007), sob duas percepções: as normas e as instituições em que são filiados. Dessa maneira, tem-se então o discurso

científico, o discurso religioso, o discurso político. Ademais, é possível desvincular diversas classificações no que se refere à característica de cada discurso considerando o que cada um possui de mais particular. Todavia, o que de fato importa para AD é o funcionamento de seu objeto, haja vista que a tipificação produz uma solidificação que está no extradiscursivo.

No que diz respeito ao discurso científico, este tem sido um importante objeto de investigação na área da Análise do Discurso, a qual em sua amplitude, não poderia, pois, ignorar a centralidade deste campo de prática social-discursiva. A relevância do discurso científico resulta por não se tratar de um discurso propriamente objetivo, porém, objetivado por um indivíduo que possui credibilidade para o realizar. Essa objetividade discursiva é resultado de uma soma de opções do enunciador.

Nesse sentido, o processo de objetivação é, por conseguinte, um processamento linguístico, no qual o apagamento enunciativo realiza-se dessa forma, mas é também uma objetividade adquirida pela maneira como o aporte teórico, os métodos, os objetivos, as análises são discursivamente apresentadas. Desta forma, o discurso científico, de acordo com Charaudeau (2016), possui, *a priori*, uma finalidade demonstrativa, pois é marcado por uma rigidez, pela teoria e metodologia necessárias à validação das análises realizadas.

Em vista disso, a obtenção dessa finalidade se dá através da produção de argumentos demonstrativos que, constitui-se em um trabalho de confirmar, desenvolver os conhecimentos e persuadir, isto é, de mostrar uma verdade por meio da utilização de procedimentos e concepções racionais. Desta forma, considera-se que, no âmbito acadêmico-científico, a produção do saber científico acontece a partir de um processo de acordos e desacordos.

Diante disso, é válido enfatizar que a escrita de um texto científico não concorda para o estabelecimento da verdade, mas para a apresentação de uma verdade, a qual pode ou não ser aceita como válida conforme os paradigmas da comunidade científica (KUHN, 2013). Partindo da noção de ciência defendida por Kuhn (2013), tais paradigmas podem ser considerados como modelos aceitos de teoria, aplicação e instrumentação que permitem padrões e, com isso, formam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica.

4 Análise e discussão

O nosso *corpus* é constituído por dois textos monográficos que tratam sobre a questão do ensino de língua portuguesa, de duas universidades públicas, sendo uma estadual e a outra federal; para as análises, coletamos excertos das partes dos textos. Desse modo, buscamos analisar as concepções de linguagem e ensino utilizadas por quem produz esses trabalhos.

O trecho transcrito foi retirado da primeira monografia, a qual pertence à universidade estadual. Para tanto, classificou-se como excerto 1, Monografia 01. O recorte que analisamos encontra-se na introdução, trata-se da apresentação do que será abordado no trabalho.

EXCERTO 1 – MONOGRAFIA 01 – Universidade Estadual

O ensino de gramática na sala de aula **contempla** de forma **simplista** apenas os conteúdos gramaticais isolados de um contexto social de uso da língua. Isso **faz com que o** aluno **perca a oportunidade** de estudar a língua materna cientificamente, fazendo uma **análise linguística** do seu uso nas práticas sociais de linguagem

Neste excerto, percebe-se, de início, uma posição crítica sobre o ensino, porém, nota-se também a presença de termos pejorativos, por exemplo, “simplista” – o termo utilizado remete ao trabalho com a gramática no âmbito escolar. Desse modo, há uma generalização acerca desse ensino, além de trazer um tom de culpabilidade ao apontar como consequência, “**faz com que o aluno perca a oportunidade...**”. Diante disso, podemos observar a presença da concepção de linguagem como forma de comunicação. Nessa noção de linguagem, compreende-se a língua como um conjunto de códigos com intuito de transmitir informações, a gramática é tida como descritiva, pois sua unidade de análise consiste na frase. Logo, o ensino de língua acontece fora de seus contextos de funcionamento/usabilidade.

Além disso, observamos que a presença da concepção da linguagem como instrumento de comunicação presente na proposta de intervenção desse trabalho monográfico se liga de fato à Teoria da Comunicação proposta por Jakobson, na qual essa comunicação ocorre a partir de elementos tais como: emissor, receptor, canal, mensagem etc. Desse modo, considera-se a língua com a finalidade de comunicação, em que um falante faz uso para se comunicar com outros. Nessa perspectiva, embora a língua seja vista como ato social, ela desconsidera a utilização, como também os envolvidos nesse ato, no caso, o sujeito e o contexto. Sendo assim, a linguagem como forma de comunicação, tem-se normas e modelos a serem seguidas no que diz respeito à aquisição da língua tanto na oralidade quanto na escrita.

Os fragmentos a seguir que serão analisados pertencem à segunda monografia, da universidade federal. Sendo assim, classificou-se como excerto 2, Monografia 02. O trecho transcrito para análise faz parte do capítulo 2 intitulado como: “NOÇÕES DE AULA”. Neste capítulo, a aluna B discorre sobre as noções de aulas de língua portuguesa.

EXCERTO 2 – MONOGRAFIA 02 – Universidade Federal

Para que a aula seja produtiva, a gramática **precisa ser** discutida **de modo reflexivo** e de acordo com os **conhecimentos dos alunos**. Por isso, os modelos de aulas gramaticais vêm ao longo dos anos sofrendo julgamentos, a partir disso surge a **análise linguística** que se trata de uma nova direção para o ensino de português, que atravessa a gramática normativa e traz o **texto** como elemento significativo para essas aulas, bem como a leitura e a escrita.

Neste trecho, pode-se observar que há uma posição de defesa de um ensino que leva em consideração os meios de interação e a troca de saberes, em seguida, apresenta-se a “análise linguística” como sendo uma proposta para o ensino de língua portuguesa, além de trazer o texto como objeto desse ensino. Diante disso, percebe-se que há presença da concepção da linguagem como forma de interação. Nesta perspectiva, a língua é compreendida como meio de interação humana, um conjunto de práticas sociais. Com relação ao ensino, o texto passa a ser visto como centro das aulas de língua portuguesa, assim, surge a proposta da gramática contextualizada, a qual leva em consideração os diferentes contextos de uso da língua.

Observamos a presença da concepção de linguagem interacionista presente neste texto monográfico por meio de argumentos que defendem uma aprendizagem interativa, considerando o sujeito que fala e seu contexto. Nessa noção de língua, nota-se a que a língua se dá na comunicação interativa entre falantes, em determinado contexto socio-histórico e ideológico. A proposta de ensino com base nesta concepção de linguagem considera os diferentes contextos do indivíduo, os conhecimentos internos.

Além disso, o trabalho com a língua sob a perspectiva interacionista toma como base o texto e suas condições de produções, como também o ensino de gramática contextualizada, na qual os elementos gramaticais são explorados de forma significativa nos diferentes gêneros textuais. Desta forma, podemos analisar entre os dois textos monográficos que as diferentes concepções da linguagem definem a forma como se concebe a língua e como se dá o ensino de língua portuguesa no contexto escolar.

5 Algumas considerações

Este trabalho buscou retomar as concepções de linguagem com o intuito de verificar a relação e interferência dessas teorias na produção do discurso científico, tendo em vista que o conhecimento das noções da língua pode direcionar as formas como o ensino de língua portuguesa é abordado no contexto escolar.

Nesse sentido, este artigo procurou responder como essas diferentes concepções da linguagem e ensino se apresentam e explicam a construção do discurso científico em textos monográficos? Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os efeitos de sentidos

desenvolvidos na constituição do discurso científico em textos monográficos que tratam do ensino de língua portuguesa. Desse modo, durante as análises, constatou-se que todo texto atravessado por diversos discursos tem os seus jogos de realização definidos por um acordo de comunicação, no qual a finalidade da situação interativa é determinante. Identificamos nas monografias a presença de diferentes concepções de linguagem.

Além disso, verificamos também que nos textos monográficos analisados as diferentes noções de linguagem adotadas pelos autores determinam como se compreende a língua e as práticas que a envolvem. Desta forma, analisamos os efeitos de sentidos desenvolvidos a partir das noções de língua e ensino abordadas nas monografias. Sendo assim, percebemos que há posicionamentos críticos no que se refere ao ensino, através dos argumentos apresentados, que criticam as aulas tradicionais de língua portuguesa, as quais são pautadas no ensino da gramática normativa, por meio de atividades descontextualizadas.

Por fim, notamos que os discursos surgem de outros já ditos, e que todo texto é atravessado por muitos discursos, como foi possível analisar nas monografias, as quais apresentam argumentos fundamentados em teorias de outrem para defender uma verdade, porém, ainda, notamos ausência de engajamento dessas argumentações e estratégias de persuasão para o convencimento dessa verdade.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. Sobre o discurso científico e sua midiaticização. Tradução Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. **Caleidoscópio**, v. 14, n. 3, p. 550-556, set./dez. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de Língua. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

AS IDEIAS E ESTUDOS SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO AO LONGO DO TEMPO: UMA PERSPECTIVA PELA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

André Felipe Ribeiro⁹⁰

Monica Fontenelle Carneiro⁹¹

Resumo: A História das Ideias Linguísticas tem sido um caminho transversal entre a História e a Linguística que possibilita, para além de uma análise historiográfica, o remonte das ideias, hoje categorias e parâmetros linguísticos, e pensamentos sobre a língua e a linguagem. As ideias e estudos sobre o sujeito como categoria, não somente linguística, mas também filosófica, sofreram deslocamentos que se desdobraram ao longo do desenvolvimento epistemológico e social da visão do homem de si e do outro, numa relação de alteridade. Partindo desse olhar, esse trabalho pretende discutir as ideias da categoria sujeito ao longo da história das ideias linguísticas, tomando por “linguístico” tudo que é referente à língua/linguagem. Dessa forma, é necessária, também, uma abordagem para antes da consideração da Linguística como Ciência; ou seja, um olhar para a noção dessa categoria antes dos escritos de Saussure. Para tanto, foram discutidos momentos da história e pensadores, considerando o caráter contínuo desses “marcos históricos” e não limitados a datas, iniciando com a ideia de sujeito na Grécia antiga, avançando para os períodos conhecidos como Idade Média para, finalmente, chegar ao sujeito moderno e contemporâneo, discutindo as visões de Bakhtin (1992), Benveniste (1991), Althusser (1992), Michel Pêcheux (1995) e Michel Foucault (2008) para que o leitor possa construir um panorama de como a ideia sobre o sujeito tem mudado da era Clássica até a modernidade e como, de alguma maneira, essas ideias entrelaçam-se. Por fim, reflete-se aqui que as ideias e noções sobre a categoria sujeito desenvolveram-se num deslocamento de uma noção centrada na relação do indivíduo consigo mesmo e com o social para uma relação do social para o indivíduo, de modo que o indivíduo ganha um esvaziamento a ser ocupado por diferentes formações discursivo-ideológicas funcionantes, sendo, desta maneira, a noção de sujeito como um lugar-reflexo do funcionamento discursivo, que pode ser ocupado por diferentes indivíduos, a mais coerente com os estudos desenvolvidos mais modernamente nos quais não há o interesse de tomá-lo como originário.

Palavras-chaves: Sujeito. História. Linguística.

90 Mestrando em Letras pela UFMA/Campus Bacabal. E-mail: felipe.andre@discente.ufma.br

91 Doutora em Linguística e professora do quadro efetivo da UFMA. E-mail: monicafcarneiro@gmail.com

Introdução

Ao pensarmos as relações humanas inevitavelmente construídas na e pela linguagem, somos lançados em um mundo de reflexões e refrações no qual percebemos que tentamos, constantemente e na medida do que (re)construímos desde que nascemos, colocarmo-nos como seres minimamente autônomos nesse mundo, um mundo de espelhos que nos constitui como humanos.

Ao dizer que “construímos” desde o nascimento, acabamos soando um tanto contraditórios, haja vista que, nesse mundo de espelhos, somos reflexo distorcido do outro, já que não somos o princípio do dizer que, por sua vez, é sinônimo de existir. Entretanto, isso ainda guarda coerência na medida em que esse reflexo não é exatamente a mesma forma da luz que nos é incendiada, tal como um espelho, que não reflete uma dada imagem de modo real, mas virtual.

Em outras palavras, assim como a imagem de um objeto real é refletida por um espelho de modo virtual, refletimos na, pela e sobre a linguagem, uma imagem virtual do que dizemos ser. E, nessa relação, não guardamos qualquer laço com o objeto real: somos espelhos, ou seja, nós refletimos e refratamos na linguagem. Refletimos, no sentido de que muitos discursos perpassam-nos historicamente e são, inevitavelmente, repetidos. Refratamos, pois a repetição desses discursos é atualizada, revista, passa pelo domínio da ideologia e nos é internalizada. É a parte que nos cabe à (re)construção mencionada e que pode ser explicitada, a cada momento histórico das subjetividades (re)criadas na linguagem.

Porém, o que nos interessa nesse mundo de espelhos do qual somos parte? Certamente, não é solucionar o contraditório sobre em que medida construímos e reconstruímos desde o nascimento, falado anteriormente. É, portanto, de nosso interesse saber o que nos faz, nesse mundo de refrações e reflexões da linguagem, dizer e ter propriedade do que dizemos. A instância do ser sujeito pode ser entendida, portanto, como instância que marca nosso lugar na linguagem. O lugar que é único do sujeito, marcado pelo seu eu, e que é intransferível, apesar de atravessado por inúmeros discursos que formam o discurso do eu-sujeito. Muitos podem dizer pelo sujeito, mas ele é a voz que diz.

Mas, afinal, o que ele diz? Pretendemos aqui, portanto, discutir a concepção de sujeito dentro dos estudos sobre a linguagem em diferentes pensadores de contextos sócio-históricos distintos ou que pensam a figura do sujeito para conseguir pistas do que foi o sujeito em diferentes momentos, a saber: Sócrates e Platão na Grécia antiga do medievo, Savian Filho (2015) e Alain de Libera (2008) sobre Tomás de Aquino e Santo Agostinho na idade média, Neusser (2011) sobre o período renascentista e, por fim, a visão mais contemporânea de sujeito para Bakhtin (1992), Benveniste (1991), Althusser (1992), Pêcheux (1995) e Foucault (2008).

É necessário, *a priori*, entender que o percurso proposto sobre a noção de sujeito aqui não tenta dar conta de todos os contextos históricos e todas as diferentes perspectivas que possam existir sobre essa noção em cada contexto. É um olhar reduzido e resumido das principais ideias que, historicamente, surgiram sobre ser sujeito e que foram base para os estudos sobre a Linguagem sendo, portanto, um recorte sócio-histórico da categoria sujeito nos contextos supracitados.

Assim, mais uma vez, é de nosso interesse visualizar, pelas lentes da perspectiva da história das ideias linguísticas (HIL), os diferentes sujeitos refletidos em momentos históricos diferentes, a partir das relações humanas na linguagem. Para tanto, iniciaremos falando sobre a HIL, nossa lupa para discutir a ideia de sujeito nos distintos contextos mencionados. A seguir, abordaremos a ideia de sujeito para os gregos antigos, destacando o olhar de Platão e Aristóteles. Logo depois, falaremos do sujeito medieval a partir das considerações do historiador francês Alain de Libera. Em seguida, avançaremos para a ideia de sujeito no renascimento e seu rompimento/ligação com a ideia do medieval. Por fim, abordaremos a teorização de sujeito na contemporaneidade, dando voz às perspectivas de Bakhtin e Foucault.

1. O olhar pela História das Ideias Linguísticas - HIL

Os saberes linguísticos pautados em dicionários e gramáticas constituem-se como fonte importante que desenvolveu o saber metalinguístico. Sua relação com o campo da História sempre foi nítida, mas as áreas da História e Linguística foram tomadas separadamente por bastante tempo.

No entanto, para além dos saberes dicionarizados e gramaticalizados, entender o ponto interdisciplinar entre a Linguística, ciência mais recente e a História seria traçar uma historiografia da Linguística⁹². Mas, indo além, entender o saber linguístico antes da constituição da área como ciência, isto é, antes do *status* saussuriano, seria avançar pelo conhecimento linguístico em construção na História, sem o “selo científico”, entendendo o valor epilinguístico e as ideias que fundamentaram os *status* que tomaram os estudos da linguagem dentro do campo epistemológico.

Sobre a transformação da História e sua interdisciplinaridade com outras ciências, Barros (2007, p. 202) afirma:

Alguns domínios surgem e desaparecem ao sabor das modas historiográficas – motivados por eventos sociais e políticos, ou mesmo por ditames editoriais e tendências de mercado. Outros

⁹² Uma Historiografia da Linguística tem como ponto de partida a Linguística a partir do *status* de Ciência como uma historiografia dos estudos ou das ideias linguísticas que teria como ponto de partida as ideias e estudos sobre a linguagem desde antes do aparecimento da ciência Linguística;

surgem quando para eles se mostra preparada a sociedade na qual se insere a comunidade de historiadores [...]. A História das Ideias é um domínio que conquistou sua perenidade no quadro de alternativas historiográficas desde princípios do século XX. Passou por variações no que se refere às concepções das diversas gerações de historiadores das ideias, mas sem sombra de dúvida conquistou um lugar bastante privilegiado no Campo da História.

Ao tocar na História das ideias, a Linguística pode ver sua trajetória mais remota, desde os primeiros pensamentos sobre noções que modernamente enchem seus livros de desdobramentos talvez antes inimagináveis. É possível entender como chegamos ao *status* epistemológico e quais pensamentos influenciaram para tal *status* ao longo da história do saber linguístico. Exemplos de percursos pelo olhar da HIL, Paveau e Sarfati (2006) fizeram um percurso desde a gramática comparada à linguística pragmática e Martins (2011), no seu trabalho sobre o que chama de três caminhos na filosofia da linguagem, no qual não só faz uma abordagem historiográfica sobre ideias da linguagem em filósofos da Grécia antiga, mas também oferece recurso para que leitores menos expertos em filosofia associem paradigmas linguísticos ao longo do tempo.

No Brasil⁹³, a HIL teve início a partir dos estudos de projetos que foram desenvolvidos na década de 1980 pela Unicamp e coordenados pela professora Eni Orlandi que, em contato com Sylvain Auroux, que coordenava um grande projeto sobre a história das teorias linguísticas, estendeu o projeto para o Brasil, especificamente para a Unicamp, com o intuito de pesquisar sobre a história da língua e a história do conhecimento sobre a língua.

Isto posto, a seguir, iniciaremos o percurso que pretendemos, abordando a noção da categoria sujeito na visão socrática.

2. A antiguidade Grega: a noção de sujeito em Sócrates por Platão

Sócrates, que é conhecido por seus alunos, especialmente pelos diálogos de Platão, indaga-nos com a noção de sujeito moral. Mas, o que seria esse sujeito moral? As questões socráticas aos atenienses eram constantes no sentido de entender o que é moral e virtude. Se ser um sujeito moral fosse agir em conformidade com virtudes e com o bem, então o que seriam as virtudes? O que seria o bem?

Esses insaciáveis questionamentos tinham como objetivo fazer refletir sobre o sentido de valores e de moral, não só individualmente, mas também socialmente, com a intenção de encontrar um ponto de partida para as questões morais que, para Sócrates, seriam a própria consciência do sujeito. Segundo Reale e Antisseri (2007, p. 91), esse fundamento:

⁹³ Ver em: <https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>;

[...] consiste na própria natureza ou essência do homem. À diferença dos Sofistas, Sócrates chega a estas conclusões: o homem é a sua alma. E por alma ele entendia a consciência, a personalidade intelectual e moral.

Assim, o sujeito é pensado sob a ótica da moralidade, de seus valores e suas virtudes, que devem levar à reflexão sobre a origem de tais valores e virtudes, considerados essenciais para a formação do sujeito como moral. Isso não é, como já dito, uma construção não apenas individual, mas também social, o que também leva à reflexão socrática de quais valores e virtudes estão sendo tomados de acordo com cada sociedade.

O sujeito moral socrático alcança e pratica o bem porque o conhece. Entretanto, Sócrates foi bastante questionado se o bem pode ser ensinado. Muito voltado para a introspecção, para o autoconhecimento de si, como o sujeito moral chega ao bem? Em diálogo com Ménon, Sócrates reflete que “a dificuldade de discutir a questão de se a virtude pode ser ensinada sem desvelar, antes, o que é a virtude (86d), o que o faz discutir hipoteticamente [...] o caso” (HOBUSS, 2014, p. 87).

Dessa maneira, para Sócrates, o homem procura sempre fazer o bem por natureza e conhece o bem, pois se conhece. Logo, sabe que não existem mestres da virtude (HOBUSS, 2014, p. 87-88) capazes de ensinar-lhe o bem, conceito que Sócrates não explicita, pois demonstra conhecimento da sua ignorância, “sei que nada sei”, e procura encontrar um sentido que seja universalmente aceito como bem, que valesse para todos os sujeitos, opostamente ao que pensavam os sofistas, que não concebiam que existisse uma verdade universalmente válida.

O sujeito moral socrático também guarda o sentido de virtude como sendo o próprio conhecimento e sabedoria, que é chamado de intelectualismo socrático que:

[...] entende cada uma das virtudes como formas de conhecimento que levam o indivíduo a entender de que modo devem agir nas diferentes circunstâncias, não qualquer conhecimento, mas um conhecimento enraizado na alma, ou seja, que faz da alma o que ela é. (HOBUSS, 2014, p. 86).

Portanto, a moralidade é central para o sujeito que preza pelo bem e o pratica, reconhece sua ignorância na busca do conhecimento, da própria ciência que é traduzida como o que “salva” o homem da sua própria ignorância e encontra, também em si, o mais justo e benigno ser.

Nesse sentido, Santos (2005) reflete sobre sujeito epistêmico no contexto dos diálogos platônicos da República e do Crátilo, em que diz que:

Na República VI 508E-509b e no Crátilo 440b, Sócrates refere-se a “cognoscentes”, “cognoscíveis”, a “visíveis” [...]. Manifesta-se aqui um sujeito epistêmico a comandar a cognição. Todavia, como ambos os contextos deixam bem claro que essa função é atribuída à alma, trata-se de um sujeito transcendentalmente entendido, ao qual cabe a função arquetípica de contactar com o inteligível. (SANTOS, 2005, p. 81).

Esse sujeito, segundo o autor, refere-se não somente à figura do corpo, mas também da alma. É a clássica ideia de “substância” mais próxima, ainda segundo ele, ao sentido de “espírito”, “mente”, “entendimento” e “razão” desenvolvido na modernidade. Essa ideia de sujeito guarda, como veremos, pontos de dissonância em relação à contemporânea, porém, parte dela e tem reverberações distintas na modernidade, especialmente no sentido oposto que será aqui destacado.

3. A Ideia de sujeito medieval: Tomás de Aquino e o princípio do sujeito agente na visão de Alain de Libera

A noção da categoria sujeito no período medieval pode ser a mais obscura pelo motivo do estereótipo desse período da História. Sob o pensar da Idade Média e de tudo que fora desenvolvido no período persistiu, e ainda persiste, uma ligação fundamental com o aspecto religioso, num momento histórico em que tudo era perpassado pelos julgamentos e sanções da igreja.

Não é bem assim, no entanto, que Alain de Libera (2008) vai tratar a questão do sujeito nesse período. Filho (2015), sobre essa perspectiva na obra *Archéologie du Sujet* de De Libera, que tenta remontar a história do sujeito, reporta que o autor costuma dizer que:

[...] na historiografia filosófica dos últimos três séculos, a contribuição da Idade Média é extremamente mal avaliada, sobretudo no tocante à “questão do sujeito”. Seu interesse, todavia, não é apologético-religioso, como muitas vezes ocorre com estudiosos do pensamento medieval; pretende somente esclarecer o erro histórico-filosófico que, a seu ver, está na crença desenvolvida desde o século XVII e que interfere negativamente em debates atuais, não apenas de ordem historiográfica, mas também filosófica e cultural de forma geral. (FILHO, 2008, p. 179).

Interessa-nos, portanto, a partir dessa proposição de De Libera, entender como conceber o sujeito medieval sem nos vermos dentro desse reflexo religioso que a época impunha, apesar de não o negar por completo, ao modo que De Libera reflete sobre tal questão. Para tanto, falemos de dois personagens relevantes do período e suas contribuições para a noção de sujeito: Tomás de Aquino, numa releitura de Agostino de Hipona.

Segundo Filho (2015), De Libera passa por Agostinho para chegar a Tomás de Aquino⁹⁴, pois é a partir dele que chega à concepção de sujeito como agente e como suporte. Ao negar o atributivismo, assim nomeado por De Libera (2008), o pensamento sobre a mente dentro de um corpo, ou seja, um corpo que pensa, colocando a mente como um atributo do corpo. Sobre o sujeito agente do conhecimento pensado por Aquino, Filho (2015, p. 190) diz que:

[...] Com efeito, já pela refutação do averroísmo, o dominicano merece ser visto como momento essencial da história da subjetividade. Porém, em contraponto com a miopia da historiografia filosófica dominante, vale ressaltar outra de suas proezas teóricas, a de ter inserido, na esfera do mental, a noção de sujeito psíquico que Agostinho se esforçara por descartar. Numa palavra, Tomás de Aquino, no mesmo campo aberto por Agostinho, fez surgir a ideia de sujeito agente do conhecimento: o homem, ou, antes, o homem com/pela sua alma. O texto-base investigado por Alain de Libera é o artigo 5 da questão 77 da Prima Pars da *Suma de teologia*. A primeira formulação de Tomás, nesse texto, consiste em enfatizar que, se a alma mostra ter potências (faculdades), essas potências devem estar na alma como em um sujeito (suporte), pois, assim como se diz que o corpo é o sujeito das potências corporais, também faz sentido dizer que a alma é o sujeito das potências da alma; ademais, mesmo naquelas operações que são atribuídas conjuntamente ao corpo e à alma (as funções da sensação), é em função da alma que elas são atribuídas ao corpo, porque, conforme Aristóteles, em *De anima* 2, 414a12-14, a alma é, a título primeiro, aquilo pelo que sentimos, de sorte que os princípios próprios das operações da alma, mesmo nos casos de ativação do corpo, são suas potências; e essas potências devem estar nela. [...]

Precisamos apontar que averroísmo, segundo os estudos de De Libera, é a concepção de que o pensamento é impessoal e aparece na obra do francês pelo fato de esta ter como base a crítica da aproximação entre Aristóteles e Descartes, legando ao pai da filosofia moderna a criação da noção de sujeito, tese que é refutada pelos estudos de De Libera. Assim, De Libera coloca os filósofos dominicanos numa posição de contribuição para ideia de sujeito agente⁹⁵ e prova, a partir de uma análise histórica das obras dos filósofos do medievo, a reminiscência da ideia de sujeito agente da modernidade, que é tradicionalmente atribuída apenas a Descartes.

Com efeito, esse estudo feito por De Libera mostra-nos, além da grande contribuição relativa à trajetória do sujeito ao longo da história, que, especialmente na concepção de sujeito do medievo para a idade moderna, há contribuições e pensamentos no primeiro a serem considerados para essa transição de pensamento e que tal mudança de perspectiva não acontece na forma de uma cisão repentina, mas de deslocamento gradual de reflexões filosóficas e epistemológicas.

94 E também chega a Pedro de João Olivi (FILHO, 2015, p. 175) não mencionada aqui.

95 E também de sujeito psíquico, não citada amplamente aqui, que fora descartada por Agostinho de Hipona, uma vez que Tomás de Aquino concebia a alma como sujeito psíquico, fortemente influenciado por Aristóteles (FILHO, 2015, p. 192).

4. O sujeito renascentista: pelos meandros do indivíduo

O renascimento é conhecido como o período histórico logo após o que chamamos de idade média e anterior ao que chamamos de idade moderna. A divisão em eras históricas não pode levar-nos, todavia, a definir especificamente a noção de sujeito, ou do que for, dentro de um período de tempo determinado, pois são várias as reflexões construídas e reconstruídas, ou seja, é simplesmente a reflexão e a refração do humano dentro do mundo espelhado da linguagem: refletimos noções de pensamentos anteriores, bem como, por refração; ressignificamos, readaptamos, reconstruímos e redizemos essas mesmas noções, que é a parte da construção que nos cabe.

Apesar de não conseguirmos definir, de modo fechado, o sujeito em diferentes épocas, é possível traçar características dessa noção (re)construída em dado momento. No período do Renascimento, por exemplo, a noção de sujeito é atingida por um novo olhar do homem sobre si e o mundo, percebendo não mais como suficientes os conhecimentos exteriores que fundam a sua existência, de modo que o homem começa a se questionar, isto é, reorientar seus questionamentos para si, mudando o foco do seu exterior para o seu interior.

Entretanto, apesar dessa tendência, ainda há pensamentos do medievo que atravessam esse período, assim como destacamos aqui pensamentos e pensadores medievais à frente na noção de sujeito. A recorrência à religiosidade, por exemplo, ainda era uma opção considerável quando não se conseguia explicar tudo pelo viés do científico, do humano ou mesmo na própria reflexão do homem sobre si e sobre a natureza, como Erasmo de Roterdão, filósofo do início do Renascimento, publicou:

A natureza, ao dar-vos um filho, vos presenteia com uma criatura rude, sem forma, a qual deveis moldar para que se converta em um homem de verdade. Se este ser moldado se descuidar, continuareis tendo um animal; se, ao contrário, ele se realizar com sabedoria, eu poderia quase dizer que resultaria em um ser semelhante a Deus. (Erasmo de Roterdão (1469-1536). *In*: ACKER, T.V (1992, p. 32-33).

Portanto, pelo pensamento de Roterdão, a característica racional que distingue os homens de outros animais pode ser a mesma que nos aproxima de Deus, pensamento esse que ainda guarda fortes laços com a religiosidade, mas também já apresenta uma orientação racional para posição do homem na natureza. Com as reflexões iluministas mais tarde, essa orientação reforçará seus laços com a ciência e a racionalidade, porém, não rompendo totalmente os da religiosidade e sim, ressignificando-os, dada a relevância do indivíduo na centralidade das discussões.

É nesse sentido do sujeito como indivíduo que olha para si que Neuser (2011) destaca que renascem do período clássico para a Renascença as reflexões sobre o indivíduo, sobre o sujeito que pensa, uma vez que se questionava a fundamentação do conhecimento como exterior ao indivíduo. Segundo o autor, o indivíduo é tido como conceito central na Renascença, sendo desenvolvido ao longo desse período, de modo que, cerca de final do século XVI, já se tem uma concepção mais clara sobre o indivíduo e bem estabelecida para idade moderna (NEUSER, 2011, p. 26).

Mas, de que indivíduo estamos falando? Neuser (2011) discute, especificamente na área pedagógica, a partir de modelos de formação do indivíduo e o propõe na Renascença:

- a) A partir da visão luterana, com uma ligação mais religiosa, o indivíduo era educado para temer a Deus e não para desenvolver suas potencialidades como indivíduo. Lutero entendia que o indivíduo era formado por duas instâncias: uma exterior, na qual a vontade humana poderia agir para transformar, e outra interior, concebida por graça divina e, portanto, mais difícil de ser transformada pelo homem. O indivíduo só consegue agir sobre o que lhe é exterior e, portanto, a sua própria formação, como advinda de outro homem, é exterior e pode ser reformada. A formação, todavia, atinge o indivíduo no seu interior. O homem precisa, dessa maneira, ter sua formação fundamentada no bem⁹⁶, pois uma má formação exterior pode levar o interior do indivíduo a ser atingido pelo mal. Por isso, a importância de se ter em sociedade homens bem formados na fé divina, pois uma boa formação atinge o interior do homem.
- b) A partir de uma visão humanística, defendida por Erasmo de Roterdão, que é, inclusive, mais comum na Renascença, na qual o indivíduo é entendido a partir das habilidades que lhe são dadas pela natureza e pelas que ele produz pelo hábito ou exercício. A educação pueril é de grande importância, pois, quanto menores as crianças, mais moldáveis são em relação aos jovens. O bom caráter do indivíduo é construído pela força de bons hábitos e a formação do indivíduo é resultado da confluência de elementos da natureza, da instrução e da ação. Esse modelo de formação é defendido pelas obras de Quintiliano e Plutarco⁹⁷.
- c) A partir de uma visão sobre a autorrealização do indivíduo, pensada por Giovanni Pico della Mirandola⁹⁸, cuja centralidade está no homem e sua realização pessoal e, portanto, a formação deve existir para tornar o indivíduo um ser humano. A educação assume papel na formação do caráter do indivíduo e necessita de uma regra geral para formá-lo como ser humano. Para Pico, o homem nasce indeterminado e é tarefa sua determinar-se, não cabendo essa responsabilidade a outrem, mas somente a si mesmo. A indeterminação

96 A ideia de bem difere-se da socrática. Nesse caso, o bem está relacionado à ordem do divino e, em especial, do religioso, como sinônimo dos preceitos e vida repassados pela igreja fundada por Lutero.

97 Vide Neuser (2011), *A formação e o conceito do indivíduo na renascença*, p. 27-28.

98 Vide Neuser (2011), *A formação e o conceito do indivíduo na renascença*, p. 29-30.

é, conseqüentemente, própria da natureza humana e a formação do indivíduo, apesar de ser influenciada pelo exterior, é também de incumbência do próprio indivíduo.

Assim, ao fim do período renascentista, temos uma ideia de sujeito já bem formulada para a ideia moderna. A noção de indivíduo orienta uma volta ao olhar clássico, no qual o sujeito procura em si a fundamentação do conhecimento, tal como em filósofos clássicos como Sócrates, que a vislumbrava pelo autoconhecimento. Como perceberemos, o indivíduo transforma-se em sujeito na modernidade através dos estudos discursivos que, concomitante e sistematicamente, desenvolverão uma teorização do sujeito.

5. A ascensão do sujeito moderno: pontos filosóficos e estruturalistas

O movimento de reorientação do homem para si, o avanço e valorização do conhecimento científico e artístico, a consideração do homem e suas demandas formativas dentro da religião e da educação vão direcionar para a perspectiva moderna de sujeito, fortalecida pelo iluminismo nos séculos XVII e XVIII.

Apesar de a concepção de sujeito em si ser fundada na modernidade, percebemos aqui que essa noção é antiga e vem se especializando nos diferentes contextos histórico-sociais. A modernidade caracteriza-se, entre outras formas, por uma atitude do homem de modo a se situar no mundo (da linguagem) como ser que pensa e age. A “frase inaugural” é a célebre *cogito ergo sum* de René Descartes, que demonstra a ciência de que o ser só se conhece porque pensa. Assim, desse ponto, o sujeito aparece como peça-chave para o conhecimento nesse momento: o sujeito e sua subjetividade precisavam ser analisados, pois era a partir deles que se conheciam todas as coisas.

Emmanuel Kant (1724-1804) contribuiu com a ideia de sujeito ao discutir que a consciência só lida com fenômenos e, portanto, o real é a própria percepção da consciência humana, não existindo exteriormente, mas sendo refratado no interior do sujeito, a partir da sua percepção do real. Para Kant (1983), somos nós que criamos o real a partir do que percebemos pela consciência. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) já não enfatiza a racionalidade, pois para o filósofo suíço, o sujeito é desprovido de razão e reflexão, cujo surgimento ocorrerá em sociedade.

Já no campo dos estudos da linguagem, percebe-se, no movimento estruturalista, que há um movimento de quase anulação ou de esfacelamento do sujeito, como diz Deleuze (2006, p. 45):

O estruturalismo não é absolutamente um pensamento que suprime o sujeito, mas um pensamento que o esmigalha e o distribui sistematicamente, que contesta a identidade do sujeito, que o dissipa e o faz passar de um lugar a outro, sujeito sempre nômade, feito de individualizações, mas impessoais, ou de singularidades, mas pré-individuais.

O sujeito, na lógica do estruturalismo, é sistematicamente apagado para dar espaço às reflexões sobre os fenômenos observáveis da língua/linguagem. Inclusive, no curso de linguística geral, Saussure considera que o indivíduo por si só não é capaz de modificar o sistema linguístico, devendo submeter-se às regras do sistema, do pacto social que o criou.

Veremos, em seguida, que a noção de sujeito continua em um movimento de esfacelamento e esvaziamento, especialmente ao ser atravessado pelo aspecto ideológico.

6. O sujeito discutido epistemologicamente nos estudos da linguagem: de Bakhtin a Foucault

Já quase apagada na perspectiva estruturalista, a visão de sujeito autônomo e independente começa a perder força, especialmente com a noção dialógica de sujeito do russo Mikhail Bakhtin que entende o sujeito sendo formado a partir da relação com outro, uma vez que tudo que conhece chega à consciência não pela percepção autêntica e individual do sujeito, mas por meio da relação social, da interação com o outro em sociedade.

A posição de sujeito reflete uma imagem pouco visível, por assim dizer, da autonomia do que diz. Atravessado por discursos alheios e relações dialógicas (aceitação, negação, recusa, etc.), o sujeito nada mais é que o reflexo das relações e dos discursos que circulam em diferentes meios sociais. Para o filósofo: “Nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 1992, p. 317). Dessa maneira, entramos em constante luta pela autoria do que dizemos, atualizando o nosso discurso para em nada se fazer parecer com o de outrem.

Por outro lado, temos o linguista Émile Benveniste (1991, p. 288) que, em seus estudos, resgata o sujeito através da sua instância de subjetividade, que é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como sujeito”. É sabido que Benveniste não se preocupa em fazer uma teoria do sujeito. Entretanto, o autor entende que é pela linguagem que o homem se vê como sujeito. É na figura do sujeito que o homem se encontra no mundo e marca seu lugar na linguagem, ou seja, é sendo sujeito que o homem consegue enxergar os reflexos, ainda que seja em imagem virtual, distorcida e exaustivamente refletida de si em relação aos outros reflexos. É a instauração da posição do homem no mundo de espelhos da linguagem.

Benveniste (1991) faz uma análise de pronomes para tratar da categoria de pessoa que define as pessoas do discurso. Coloca *eu* e *tu* como autênticos em relação a ele (a não-pessoa). A união entre a primeira subjetiva (*eu*) e a segunda pessoa não subjetiva (*tu*, o outro) equivale ao nós, e para vós, não há uma união de “tus”, mostrando que só “eles” pode ser considerado um plural verdadeiro. *Eu* e *tu*, como pessoas discursivas, só existem, no entanto, quando assumidas pelos falantes.

Saindo de Benveniste, que apesar do seu olhar sobre a subjetividade, não se aprofundou em analisar o sujeito e suas facetas, temos a continuidade do enfraquecimento da autonomia do sujeito, chegando ao *status* de um mero reprodutor de discursos alheios. Um lugar vazio que assim pensa Pêcheux (1995): “Podemos resumir, o que precede dizendo que, sob a evidência de que ‘eu sou realmente eu’ [...], há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio”.

Essa visão imbrica inevitavelmente o aspecto ideológico. O sujeito, perpassado por discursos diversos, está envolto da ideologia que os recupera e atualiza a todo instante. Para Althusser (1992), o sujeito é afetado, por um lado, pelo inconsciente e, por outro, pela ideologia que não o permite uma unicidade e nem ser livre. Ainda considera que o indivíduo é interpelado pela ideologia para se tornar sujeito, mas que também sempre o foi, já que os homens vivem relações socioideológicas desde sempre, ou seja, a materialidade da ideologia como prática é fundante do sujeito e de seu assujeitamento.

Pêcheux, a partir de uma releitura de Althusser, considera a ideologia como materialidade concreta, mascarada e transparente para o sujeito, numa relação de dependência que o francês especifica a partir: 1) da formação do sentido, no qual a formação discursiva emerge dentro de dada formação ideológica pelo estado da luta de classes, e 2) da dissimulação da formação discursiva pela transparência do sentido dentro da complexidade de formações discursivas em dada formação ideológica.

As formulações de Pêcheux sobre a relação das formações discursivas inseridas nas e constitutivas das ideológicas também nos remetem a Foucault e sobre a noção de sujeito percebida em sua análise da História. Foucault (2008) rejeita a ideia de sujeito como substância acabada e autossuficiente, bem como nem sempre é idêntica, pois quase sempre não há relação entre o sujeito que enuncia e o seu “autor”.

O sujeito, na visão foucaultiana, não está no sintagma linguístico e, mesmo que um enunciado não esteja em primeira pessoa, ainda possui sujeito. É simplória, portanto, a redução do sujeito a elementos gramaticais, pois este só pode ser desvendado a partir da análise das modalidades enunciativas que se preocupam sobre as seguintes questões: a) quem fala dentro do conjunto de vários sujeitos falantes? Qual é o titular dessa fala? Quem possui a singularidade desta fala

e que lhe garante a presunção de valor de verdade? Qual *status* dos indivíduos que proferem o direito de proferir dado discurso? (FOUCAULT, 2008).

Nesse ponto da Arqueologia do Saber, Foucault utiliza o exemplo do discurso médico para modalizar e encadear diversas enunciações do mesmo campo, explicando que o discurso médico só pode ser proferido por quem possui o *status* de médico (sendo assim, o “sujeito-médico”), pois fala de um lugar institucionalmente reconhecido, de uma posição diferente em relação aos outros domínios.

O sujeito, por fim, acaba sendo afogado dentro de um emaranhado complexo de formações discursivas e ideológicas, no qual achar quem é responsável pelo princípio de certo discurso acaba sendo uma tarefa árdua, pois o que é dito toma espaço e se reflete constantemente no mundo da linguagem, além de se materializar na forma do sujeito que o profere, mesmo este não sendo “autor” desse discurso.

Considerações finais

A noção de sujeito ao longo do tempo revela-nos diferentes visões de como o homem enxerga o outro em diferentes momentos históricos e como a unicidade do sujeito veio perdendo força, colocado em contraste por Foucault a relação do sujeito clássico de Sócrates, especialmente no que se refere à autonomia e busca pela fundamentação do conhecimento.

A noção de sujeito mudou significativamente com a História, desvelando parte de formações discursivas engendradas em ideologias circulantes em cada época, mas, certamente, não restritas a um único domínio discursivo ou uma única ideologia, como foi possível perceber pelo outro olhar mostrado aqui no Medieval.

Por fim, esse percurso da noção de sujeito pela história das ideias linguísticas, apesar de restrito dentro de cada contexto histórico aqui abordado, oferece-nos os grandes reflexos, de lugar preenchido a espaço vazio, na qual a ideia de sujeito passeou e tem passeado no mundo espelhado da linguagem.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

DE LIBERA, Alain. **Archéologie du sujet**. Paris: Vrin, 2008. v. 1: Naissance du sujet.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? *In*: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 220-250.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FILHO, Juvenal Savian. Seria o sujeito uma criação medieval? **Revista Scielo**: Trans/Form/Ação, Marília, v. 38, n. 2, p. 175-204, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732015000200009>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FRAZÃO, Dilva. Tomás de Aquino: e-biografia. Disponível em: https://www.ebiografia.com/tomas_de_aquino/. Acesso em: 14 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico)

HOBUSS, João Francisco do Nascimento. **Introdução à História da Filosofia Antiga** [online]. Pelotas: NEPFIL *on-line*, 2014.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

MARTINS, Helena. Três caminhos na Filosofia da Linguagem. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. (org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. vol. 3.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. **A ética socrática**. Sabedoria política. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-etica-socratica/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

NEUSER, Wolfgang. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2011.

PAVEAU, Marie-Anne; GEORGES-ELIA, Sarfati. **As grandes teorias da Linguística: da gramática comparada à pragmática**. Tradução Maria do Rosário Gregolin *et al.* São Carlos: Claraluz, 2006.

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

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: Filosofia Pagã Antiga. Tradução Ivo Storniolo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007. vol. 1, cap. IV, p. 90-121.

ROTerdão, Erasmo de (1469-1536). *In*: ACKER, T. V. **Renascimento e Humanismo**. São Paulo: Atual, 1992. p. 32-33.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Trindade José. **Princípios**: Revista de Filosofia, v. 11, n. 15-16, 2004.

AS MÁSCARAS DA CULTURA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRÍTICA DE NIETZSCHE AO ANTROPOCENTRISMO DA LINGUAGEM HUMANA

Luciano Brandão Marques⁹⁹

Resumo: A partir da leitura do aforismo 230 de *Além do bem e do mal*, podemos afirmar que, para Friedrich Nietzsche, é natural do espírito humano criar uma multiplicidade de máscaras que ocultam sua essência. Essas máscaras representam a astúcia humana de cada era, que cria novas interpretações sobre o ser humano e seu mundo. Neste sentido, tanto o antropomorfismo quanto o antropocentrismo são características comuns do próprio ser humano. Nietzsche conduz suas críticas ao antropocentrismo ocidental, especialmente da nossa era, que, sob várias máscaras – cristianismo, platonismo, positivismo etc. – teria aprisionado o homem em sua própria imagem, que, para o autor, não deixa de ser uma ficção. Portanto, Nietzsche não ignora a antropomorfização da natureza, mas busca interpretar o que cada era constrói e entende por natureza e homem.

Palavras-chave: Antropocentrismo. Nietzsche. Linguagem. Natureza.

Introdução

Inicialmente, é necessário diferenciarmos o sentido de *antropocentrismo* e *antropomorfismo* que nos dedicaremos nas páginas a seguir. Sobre o *antropocentrismo*, Nietzsche questiona as tradicionais concepções que compreendem o homem como um ser alheio à natureza, como se a “natureza humana” fosse algo paralelo ao mundo natural. O autor enfatiza suas críticas essencialmente ao cristianismo e à filosofia platônica.

Acerca do *antropomorfismo*, Nietzsche questiona os limites da autoprojeção humana sobre a natureza, isto é, até que ponto essa autoprojeção humana pode estar deturpando a natureza e também o próprio homem. Assim, podemos dizer que a filosofia de Nietzsche busca uma *desantropomorfização* da natureza como a tradição filosófica a constituiu, mas o autor não nega, por inteiro, a necessidade da projeção humana sobre a natureza. No aforismo 230 de *Além do bem e do mal*, por exemplo, podemos ilustrar a questão do antropocentrismo e antropomorfismo. Lemos o seguinte:

⁹⁹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. Pós-graduado (*lato sensu*) em Filosofia e Cultura (UFMA) e Licenciado em Ciências Humanas (UFMA). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e membro do Grupo de Pesquisa NEO-BIO: Ontologia, Corpo e Biopolítica (CNPQ).

[...] também pertence aquela voluntariedade duvidosa de enganar os outros espíritos, de fingir-se ante eles, aquela pressão contínua e impulso de uma força criadora, plasmadora e modificadora: o espírito goza aí a multiplicidade de suas máscaras, de sua astúcia e de sua segurança: precisamente suas artes protéticas são as que melhor o defendem e o escondem! (NIETZSCHE, 2014a, p. 152, § 230).

A partir do trecho acima, podemos perceber que, para Nietzsche, é natural do espírito humano criar uma multiplicidade de máscaras que ocultam sua essência. Essas máscaras representam a astúcia humana de cada era, que cria novas interpretações sobre o ser humano e seu mundo. Neste sentido, tanto o antropomorfismo quanto o antropocentrismo são características comuns do próprio ser humano. Nietzsche conduz suas críticas ao antropocentrismo ocidental, especialmente da nossa era, que, sob várias máscaras – cristianismo, platonismo, positivismo etc. – teria aprisionado o homem em sua própria imagem, que, para o autor, não deixa de ser uma *ficção*. Portanto, Nietzsche não ignora a antropomorfização da natureza, mas busca interpretar o que cada era constrói e entende por natureza e homem.

A crítica à ideia de natureza humana

A filosofia nietzschiana concentra-se em desmistificar o *antropocentrismo* que o ser humano edifica sobre a natureza. Nietzsche busca evidenciar que o homem não possui nenhuma qualidade supramundana que o diferencia dos demais seres. Ou como expressa Miguel Angel de Barrenechea (2009)¹⁰⁰, a concepção nietzschiana não conduz nem concorda com a cisão tradicional entre “homem ‘e’ mundo”, mas vê ambos como elementos do mesmo processo fundamental da realidade, o *devenir*.

Barrenechea (2009, p. 93) aponta que a crítica nietzschiana questiona a substancialização da essência humana como algo supramundano, que aparta o homem de sua integridade com o mundo real, e valoriza um tipo de substrato pessoal, eterno e imutável, como as tradicionais concepções de *alma*, *espírito* ou *ideia*. Essas concepções duais como corpo/alma, céu/inferno, bem/mal etc. são conhecidas na literatura nietzschiana como *teorias dualistas*, cuja afirmação de um elemento leva, geralmente, ao detrimento de outro.

Deste modo, Nietzsche questiona as ideias que supervalorizam os elementos metafísicos em detrimento dos elementos orgânicos no homem e no mundo. Essa postura é identificada pelo autor como base da constituição cultural ocidental, especialmente da cultura europeia descendente da herança platônica, na filosofia, e do cristianismo, na fé. Em *Gaia Ciência*, o autor afirma:

100 Nietzsche e o Corpo, 2009.

São para mim desagradáveis as pessoas nas quais todo pendor natural se transforma em doença, em algo deformante e ignominioso – *elas* nos induziram a crer que os pendores e impulsos do ser humano são maus; *elas* são a causa de nossa grande injustiça para com nossa natureza, para com toda natureza! Há pessoas bastantes que *podem* se entregar e seus impulsos com graça e despreocupação: mas não o fazem, por medo dessa imaginária “má essência” da natureza! Vem *daí* que se ache tão pouca nobreza entre os homens; pois a marca desta sempre será não temer a si próprio, nada esperar de vergonhoso de si próprio, não hesitar em voar para onde somos impelidos – nós, pássaros nascidos livres! Aonde quer que cheguemos, tudo será livre e ensolarado à nossa volta. (NIETZSCHE, 2012, p. 176-177, § 294).

Conforme Nietzsche expressa no aforismo acima, podemos identificar o antropocentrismo na atitude humana de colocar-se como um ser excepcional na existência, cujo homem teria uma natureza com características *boas* e *más*, fundadas em uma essência metafísica ou extrafísica. Sobre essa ideia, o autor afirma que cometemos uma grande injustiça para com *nossa* natureza e *toda* natureza, pois, para Nietzsche, a natureza não possui valores em si, mas somos nós seres humanos que edificamos valores sobre a natureza – que é, para o autor, amoral.

[...] o que quer que tenha *valor* no mundo de hoje não o tem em si, conforme sua natureza – a natureza é sempre isenta de valor: – foi-lhe dado, oferecido um valor, e fomos *nós* esses doadores e ofertadores! O mundo que tem algum interesse para o ser humano, fomos nós que o criamos! (NIETZSCHE, 2012, 181, § 301).

Dessa maneira, o caráter antropomórfico da natureza é justamente fundado a partir da *linguagem humana* e das suas interpretações sobre a realidade. Nietzsche buscará evidenciar que não há qualquer acontecimento em si, mas um grupo de aparências selecionadas e resumidas por um ser interpretante – o homem. O homem utiliza a linguagem como uma ferramenta que o ajuda a interpretar a realidade, e como uma arma para sobreviver e expandir sua força na natureza, até mesmo sobre os outros homens. A natureza é interpretada sob um filtro moral humano, sendo ela mesma isenta de qualquer tipo de valor.

Sobre a atividade de valoração e antropomorfização da natureza, podemos ler o seguinte na obra *Aurora*:

Os homens começaram por substituir por sua própria pessoa à natureza: em toda parte viam a si próprios, viam seus semelhantes, quer dizer, viam seus maus e caprichosos pensamentos, ocultos, de certo modo, entre as nuvens, as tempestades, as bestas ferozes, as árvores e as plantas; então inventaram a **má natureza**. [...] Depois disto veio outro tempo, em que quiseram diferenciar-se da natureza, a época de Rousseau; estavam tão fartos de si mesmos, que quiseram

possuir um rincão onde não pudesse chegar o homem com sua miséria: então inventaram a **boa natureza**. (NIETZSCHE, 2008a, p. 25, § 17, grifo nosso).

As reflexões do autor buscam questionar não apenas os valores atribuídos às coisas, mas também aqueles que formulam estes valores, pois são estes sujeitos que “criam o mundo” em seu sentido valorativo. Na primeira parte do aforismo de *Aurora*, sobre a má natureza, Nietzsche procura descrever como em tempos primitivos o ser humano projetou seus sentimentos e sua imagem diante dos fenômenos naturais, e por esses eventos desagradarem os anseios humanos, os homens atribuíram-lhe a maldade. Como é possível identificar, esse trecho expressa uma compreensão do autor sobre o antropomorfismo.

No segundo momento do mesmo aforismo, Nietzsche procura demonstrar, a partir da figura do filósofo e escritor francês Jean-Jacques Rousseau, o anseio humano de superar a Natureza, criando uma espécie de segunda natureza, cujos anseios humanos pudessem estar acima das condições naturais do homem. Assim, a boa natureza seria a idealização do homem sobre si mesmo, como ser de razão, ou dotado de alma, ou ainda de bons valores inerentemente naturais.¹⁰¹ Nessa segunda passagem do aforismo citado acima, vemos expressa a ideia de antropocentrismo, uma vez que o homem volta-se para si mesmo, como um ser autônomo na dinâmica da natureza.

Porém, essa idealização gera uma *má interpretação* sobre a realidade e toda natureza. Nietzsche denuncia as *concepções morais* sobre o mundo que se articulam como *verdades fundadoras*. Tendo em vista o caráter “hermenêutico” sobre a relação homem e natureza, o filósofo empreenderá uma série de artifícios que conduzem a interpretação da natureza humana como um elemento fundamentalmente ligado ao *corpo*.

O corpo como nova razão

O *corpo* (*Leib*) ocupa um lugar privilegiado na filosofia de Nietzsche, pois ao combater as concepções metafísicas tradicionais, o filósofo também “destrói” os pontos de referência em que até então a tradição filosófica ocidental havia fundado suas bases éticas e epistemológicas. Assim, se a reflexão sobre a natureza humana até então fora pensada a partir de categorias como ideia, alma, cogito, razão etc., Nietzsche atribuirá ao corpo o estatuto epistemológico de sua filosofia e o corpo passa a ocupar o lugar que outrora pertencera àquelas antigas bases.

No *prólogo de Gaia Ciência*, por exemplo, Nietzsche questiona se toda filosofia não teria sido apenas uma má interpretação do corpo.

101 Esse aforismo volta-se também contra o Romantismo, cuja *idealização* é sua principal marca. O problema que Nietzsche procura evidenciar é justamente a falsificação do homem ao falsificar sua natureza fundamental.

O inconsciente disfarce de necessidades fisiológicas sob o manto da objetividade, da ideia, da pura espiritualidade, vai tão longe que assusta – e frequentemente me perguntei se até hoje a filosofia, de modo geral, não teria sido apenas uma interpretação do corpo e uma má-interpretação do corpo. (NIETZSCHE, 2012, p. 11, § 2).

Nietzsche traça seu método de análise a partir do âmbito psicológico ao fisiológico, sem, no entanto, separar as concepções de corpo e alma, mundo e além-mundo (inferno ou paraíso) etc. O autor argumenta que: “[...] por trás dos supremos juízos de valor que até hoje guiaram a história do pensamento se escondem más-interpretações da constituição física, seja de indivíduos, seja de classes ou raças inteiras [...]” (NIETZSCHE, 2012, p. 11, § 2). E mais a seguir, no mesmo aforismo, o autor finaliza questionando se todo filosofar não teria sido propriamente sobre a *verdade*, mas acerca de estados de *saúde, poder e vida*.

Nietzsche propõe uma super valorização do *corpo*. Em seu projeto crítico, o filósofo contestará radicalmente estas concepções dualistas sobre o mundo, valorizando tudo o que é natural e orgânico no homem e nos seres.

Diante do dualismo corpo-alma, sustentado por diversas concepções metafísicas e teológicas ocidentais, Nietzsche propõe uma perspectiva radicalmente diferente pela qual o corpo, outrora depreciado, é exaltado como constitutivo da *natureza* humana. Assim, o corpo deixa de ser o seu “outro” para tornar-se o *próprio*, o seu traço distintivo, o fio condutor para a reinterpretação do homem. (BARRENECHEA, 2009, p. 18).

Com a noção do *corpo como fio condutor*¹⁰², Nietzsche questiona radicalmente as dualidades da tradição religiosa e filosófica do ocidente: as dualidades entre além e mundo, Deus e natureza, alma e corpo. O filósofo considera esses ideais como fantasiosos, falsos e ficcionais. Segundo Barrenechea (2009, p. 18), para Nietzsche, “[...] essas noções ideais são geradas pelo homem que pretende estar vinculado a uma ordem transcendente e, por isso, acredita-se destinado a superar a contingência do mundo e a imperfeição do corpo”.

A crítica nietzschiana é direcionada aos parâmetros culturais e epistemológicos que tiveram fundamental importância para a humanidade e a construção da civilização ocidental durante séculos. Mas por quê questionar tais parâmetros? Para o filósofo, essas concepções dualistas pregam valores depreciativos sobre o corpo e a terra, submetendo a vida a noções de mundos transcendentais – de além-mundo – como se “lá” habitassem as verdades e o verdadeiro valor

102 Neste trabalho nos basearemos fundamentalmente na interpretação de Michel Angel de Barrenechea sobre o elemento corporal da filosofia de Nietzsche. Neste sentido, sobre o surgimento da noção do corpo como fio condutor no pensamento de Nietzsche, Barrenechea comenta: “[...] [o método do guia corporal] começa a se consolidar a partir da elaboração de *Humano, demasiado humano* e *Aurora* e, posteriormente, em *A Gaia ciência*” (BARRENECHEA, 2009, p. 19). Esses textos compõem a segunda etapa do pensamento nietzschiano, reconhecida, conforme alguns intérpretes, como a etapa “científica”.

sobre a existência; e neste sentido, exclui o valor natural sobre as coisas terrenas e sobre o corpo.

A fim de lutar contra essa tradição interpretativa sobre a natureza humana, Nietzsche conduz a sua análise no âmbito terreno, ou melhor, *fisiológico*, buscando conhecer as forças naturais que influenciam o corpo e, conseqüentemente, a mente humana¹⁰³. Enquanto método interpretativo, devemos entender que a filosofia sobre a fisiologia do corpo busca:

[...] questionar as teorias e instituições consideradas “doenças corporais” e “mal-entendidos” surgidos de “más-formações” físicas, tanto de indivíduos quanto de classes inteiras, que guiaram até os nossos dias a história do pensamento ocidental (BARRENECHEA, 2009, p. 19).

No âmbito fisiológico de seu pensamento, entendemos que para Nietzsche o que importa é evidenciar as forças e as fraquezas que compõe a cultura e a ideia de homem, mas também como tratá-las. Nietzsche (2012, p. 12, § 2) afirma: “[...] eu espero ainda que um *médico* filosófico, no sentido excepcional do termo – alguém que persiga o problema da saúde geral de um povo, uma época, de uma raça, da humanidade [...]”.

Portanto, é neste sentido que, retornando ao *prólogo* de *Gaia Ciência*, Nietzsche (2012, p. 12, § 3) afirma: “[...] a nós, filósofos, não nos é dado distinguir entre corpo e alma, como faz o povo, e menos ainda diferenciar alma de espírito”. Neste sentido, *pesar e sentir* são partes do mesmo processo da produção do conhecimento e da cultura. Segundo Miguel Angel de Barrenechea (2009, p. 16):

[...] Nietzsche questiona, de forma categórica, a concepção tradicional do homem, presente nas filosofias e religiões que sustentaram uma visão dicotômica da *natureza* humana, separando-a em duas substâncias heterogêneas e inconciliáveis: a alma e o corpo [...].

Esta visão dicotômica trata-se da tradicional cisão entre o corpo e a alma, entre homem e natureza, presente na literatura e cultura ocidental desde a filosofia platônica e a fé cristã.¹⁰⁴ Desse modo, mesmo que a tradição metafísica e religiosa estabeleça uma diferença entre os termos alma (*Seele*) e espírito (*Geist*), para Nietzsche, ambas concepções tratam do mesmo fundamento, ou como afirma Barrenechea (2009, p. 16): “[...] são apenas construtos conceituais que aludem a uma suposta identidade do homem”. Assim, Nietzsche contesta qualquer conceito semelhante que qualifique uma substancialidade interna do homem fundada em valores metafísicos e imutáveis.

103 O corpo como fio condutor data de 1881, quando Nietzsche lê os escritos do biólogo alemão Wilhelm Roux (1850-1954). Essas leituras influenciaram sua interpretação sobre o corpo, reconhecendo que todas as funções orgânicas decorrem de uma luta interna entre células e órgão, processo essencial para a fluência da vida.

104 Apesar da crítica nietzschiana ser fortemente direcionada ao cristianismo, também podemos encontrar uma outra série de críticas e considerações sobre outras religiões em sua obra *O Anticristo* (1888). Neste sentido, conferir os parágrafos 21 e 56 desta mesma obra.

Sobre o *dualismo* sob o qual Nietzsche tece suas críticas, Miguel Angel de Barrenechea esclarece (2009, p. 17) ainda o seguinte:

O dualismo sustenta a alteridade corporal: nele, o corpo é considerado o “outro” do homem, o que não faz parte de sua “natureza”. Os aspectos orgânicos seriam algo alheio àquilo genuinamente humano, já a alma seria o *próprio*, aquilo que define a condição do homem. Na concepção platônica, por exemplo, o corpo é algo transitório, aleatório, até mesmo pode ser considerado um empecilho, uma dificuldade, uma prisão que se há de suportar até a libertação da alma; libertação que o homem alcançaria depois da vida terrena, num além perfeito, eterno e imutável.

A valorização desta substância metafísica ou ideal é justamente a base da dualidade entre corpo/alma, homem/natureza, pois, entende-se que a essência humana não poderia estar no mundo natural-mutável-inconstante, mas antes em um ambiente eterno e seguro. Dessa forma, podemos perceber que o modelo de pensamento tradicional, criticado por Nietzsche, tem bases conceituais metafísicas que necessitam dessas bases para afirmar sua interpretação. E podemos perceber também que Nietzsche *inverte* a concepção tradicional e dá ao corpo, ao transitório, ao orgânico, o *status* de base interpretativa sobre o homem.

Em *O Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche expõe claramente sua crítica à substancialidade metafísica do homem pela tradição.

Em outra época tomava-se a mudança, a transitoriedade, o devir, em geral, como prova da aparência, como signo de que ali teria de existir algo que nos induzia ao erro. Hoje, ao contrário, exatamente na medida em que o preconceito da razão nos coage a estabelecer unidade, identidade, duração, substância, causa, coisidade, ser, vemo-nos de certa forma enredados no erro, necessitados do erro. (NIETZSCHE, 2014b, p. 25, § 5).

Na referida citação, a “necessidade do erro” aponta a tradicional fé filosófica em condições ou coisas metafísicas que fundamentariam o nosso mundo. No entanto, ao avançarmos um pouco mais no mesmo parágrafo, podemos compreender melhor esta crítica nietzschiana.

[...] estamos tão certos, por conta de uma rigorosa investigação conosco mesmos sobre isso, de que o erro está aqui. A mesma coisa acontece com os movimentos de um grande astro: neles, o erro tem como advogado permanente nossos olhos, aqui a nossa linguagem. [...] atingimos uma espécie de fetiche grosseiro quando trazemos à consciência os pressupostos fundamentais da metafísica da linguagem, dito claramente: da razão. Essa espécie grosseira de fetiche vê em toda parte agentes e ações: crê na vontade como causa em geral; crê no “Eu”, no Eu como Ser, no Eu como substância, e projeta sobre todas as coisas a crença no Eu-substância – unicamente dessa forma é que cria o conceito “coisa”... (NIETZSCHE, 2014b, p. 25-26, § 5).

Ao nomear as coisas, o homem também as substancializa, pois cria uma ideia-fundamento sobre elas, mas o que a crítica nietzschiana chama atenção é justamente a crença que desenvolvemos sobre os conceitos que nós mesmos criamos, como se a partir disso as coisas adquirissem uma essência própria – isto é, natural. E esse processo de dar essência às coisas como “algo natural” é o que Nietzsche entende como substancializar o ser das coisas, ou seja, o homem as falsifica no momento em que também as categoriza.

O que a tradição compreende como substância e essência do homem – como as concepções de alma, espírito, *cogito*, psique etc. -, Nietzsche compreenderá como um instinto entre vários outros existentes no corpo. Ao analisar os instintos do corpo humano, sob um olhar fisiológico, Nietzsche acusará a fragilidade da consciência, pois para Nietzsche, podemos pensar, sentir, querer e recordar sem “entrarmos” ou “ativarmos” a consciência para então agirmos (NIETZSCHE, 2012, p. 221, § 354).

Nietzsche expõe e valoriza a espontaneidade dos afetos, exaltando que tais funções corporais chegaram em sua maturidade a ponto de se tornarem espontâneas, diferente da consciência, que é vista pelo filósofo como um instinto “débil” por não estar maduro, mas ainda em desenvolvimento; e podendo até mesmo vir a cometer erros ao fundar juízos errôneos sobre a realidade (BARRENECHEA, 2009, p. 95).¹⁰⁵

Ou conforme afirma Patrick Wotling¹⁰⁶, Nietzsche compreende que os valores que existem no mundo humano não são naturais, mas criações dos homens, baseados em seus afetos e gostos. O autor de *Zaratustra* compreende que os afetos geram valores e os valores são crenças capazes de coação (leve ou tirânica), que orientam o modo como os indivíduos se relacionam em comunidade (WOTLING, 2003, p. 10).

Considerações finais

A partir do percurso trilhado até aqui, foi possível acompanhar de modo lacônico como Nietzsche questiona a tradição filosófica, religiosa e cultural do ocidente tendo como base uma concepção própria sobre a ideia de natureza e a função da linguagem. A partir dessa concepção, o autor funda uma ideia própria de metafísica fundamentada sobre valores naturais ou fisiológicos, e mesmo servindo-se de elementos das ciências do seu tempo, o autor busca superá-los.

Esse percurso intelectual traçado por Nietzsche é bastante interessante, uma vez que o autor cria um certo *mundus* para sua filosofia. Os valores humanos, nesse contexto, deveriam

¹⁰⁵ Cf. *Assim Falava Zaratustra* (2009), Primeira Parte, “Dos que desprezam o corpo”. Nietzsche refere-se ao espírito (ou consciência) como uma “pequena razão” serva do corpo (NIETZSCHE, 2009, p. 51).

¹⁰⁶ *As Paixões Repensadas: Axiologia e efetividade no pensamento de Nietzsche*, 2003.

fundamentar-se em sua compreensão sobre a natureza. Contudo, o ambicioso projeto cultural nietzschiano, de transvalorar todos os valores, não deixou de ser problemático. Segundo Carpeaux (2012, p. 174), o mundo moderno parece não ter aceito nenhuma das ideias fundamentais de Nietzsche. Para Carpeaux (2012, p. 174), “[...] em aforismos de Nietzsche baseiam-se radicais antirreligiosos e anticristãos, antissemitas, psicanalistas e nudistas, dândis aristocráticos, militaristas prussianos e fascistas”. No entanto, o crítico também ressalta que essas ideias permanecem influentes em toda parte.

Portanto, compreender as ideias e os agentes que fundam a nossa época é fundamental para desenvolvermos uma consciência sobre os problemas que nos sondam, e, direta ou indiretamente, também constituem o nosso espírito. Assim, e conforme o velho ditado popular, a partir dessa análise sobre a filosofia de Nietzsche podemos refletir o quanto é importante distinguirmos o joio do trigo no pensamento de um autor.

Referências

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CARPEAUX, Otto Maria. **Fin du siècle**. Rio de Janeiro: LeYa, 2012. (História da Literatura Ocidental)

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (1844-1900). **Crepúsculo dos Ídolos ou Como se filosofa com o martelo**. Tradução Jorge Luiz Viesenteiner. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do Bem e Mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **AURORA: reflexões sobre os preconceitos morais**. Tradução Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2008a. (Coleção Textos Filosóficos)

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução e notas Mario Ferreira dos Santos. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

WOTLING, Patrick. As paixões repensadas: axiologia e efetividade no pensamento de Nietzsche. Tradução Ivo da Silva Júnior. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 15, 2003.

AS PROSÓDIAS DA PALAVRA “USUÁRIO” SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Zeli Miranda Gutierrez Gonzalez¹⁰⁷

Maísa dos Santos Souza¹⁰⁸

Resumo: Este trabalho teve o objetivo de analisar as Prosódias da palavra “usuário” que permeiam os discursos em registros brasileiros. Analisamos o termo de busca, por meio da produção de linhas de concordância, e observamos os itens mais recorrentes que acompanham esse termo, a fim de levantarmos as preferências e as prosódias, estabelecendo as representações deste vocábulo. Para tanto, usamos o maior *Corpus* do português brasileiro Pt. TenTen disponível *on-line*. Fizemos uso das teorias e os fundamentos da Linguística de *Corpus* (BERBER, 2004 – 2009; SINCLAIR, 1991-1996), além das Representações (HALL, 1997).

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*. Prosódias. Usuário.

Introdução

O trabalho objetiva identificar as prosódias da forma “usuário” nos usos do português brasileiro, analisando os padrões léxico-gramaticais em um *corpus* eletrônico, a fim de verificar a Representação Cultural que permeia a ideologia brasileira quanto ao termo “usuário”. Para tanto, buscamos analisar os padrões léxico-gramaticais e verificar a recorrência das prosódias que cercam este termo. Os padrões léxico-gramaticais, segundo Berber (2004), são: “coocorrências recorrentes de palavras, cujos sentidos são compartilhados pelos usuários da língua e emergem pela observação de grandes quantidades de dados”. O conjunto desses padrões, quando referentes a um mesmo vocábulo, é entendido como o perfil lexical da palavra em questão onde a análise pode ser observada pelos trabalhos realizados em *corpora*, utilizando também padrões léxico-gramaticais para investigar Representações, tais quais: Stubbs (1996), Baker (2014) e Baker e McEnery (2015). Padrões léxico-gramaticais analisados nesta pesquisa podem ser verificadas pelo relacionamento de um item lexical com itens que aparecem com maior frequência do que a probabilidade aleatória em seu contexto. Os autores destacam que as representações são produzidas e se conservam por meio da língua em uso, mais especificamente por meio das repetições de padrões léxico-gramaticais. Através da repetição

107 E-mail: zelimgg@gmail.com – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

108 E-mail: miasiss@gmail.com – Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

desses padrões, as representações se disseminam nos falantes e usuários da língua. Esses usuários podem ser grupos sociais que difundem esses padrões e representações ou a maioria dos usuários, construindo conceitos de si ou de outros grupos. Já com relação à representação, Hall (1997) dispõe que é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Posto isto, construímos significados de objetos, pessoas, seres e eventos através da linguagem. E, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou como as integramos em nossas práticas do cotidiano.

De acordo com Hoey (1991), “as preferências semânticas, prosódias semânticas e prosódias discursivas são os fatores determinantes na recorrência das palavras”. As prosódias e os sentidos por elas construídos que enfocamos foram aquelas referenciadas pela forma “usuário”, bem como seu respectivo plural. A escolha desse item específico foi motivada por nosso interesse em, primeiramente, descrever as representações léxico-gramaticais relacionadas ao uso e seus contextos.

Nosso trabalho também fez uso da Linguística de Corpus definida por uma abordagem empirista da linguagem e é vista como um sistema probabilístico. Assim, segundo Berber (2004):

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador.

Sendo assim, a Linguística de Corpus é uma área do conhecimento que estuda a linguagem por meio da utilização de grandes quantidades de dados empíricos relativos ao uso da linguagem ou uma variedade linguística, com auxílio de computador (GONZALEZ, 2007).

Metodologia

Para as análises, utilizamos o *corpus* da língua portuguesa disponível *on-line*, o Pt TenTen, que contém 3.900.501 palavras. O *corpus* é composto de textos retirados da *web* tanto em português brasileiro quanto do português europeu e é acessível pelo portal SketchEngine, que reúne grande número de *corpora* de várias línguas. O portal permite a produção de linhas de concordâncias, que são listagens das ocorrências, nos textos do *corpus*, de um termo de busca (p.ex. uma palavra ou qualquer sequência de caracteres), de tal modo que o termo de busca aparece centralizado, com trechos do texto ao seu redor. O *corpus* PtTenTen apresenta duas coletas, uma de textos brasileiros e outra de portugueses. Esses dois componentes foram identificados automaticamente a partir do domínio de Internet de onde os textos foram coletados. Para este estudo, analisamos aproximadamente 10% das ocorrências do termo “usuário” no

subcorpus 'brasileiro' do Pt TenTen. Conforme dito, a base metodológica do estudo foi a noção de perfil lexical da forma “usuário”. Os dados foram levantados e analisados aplicando os procedimentos que seguirão explanados. Primeiramente, foi feita a busca da forma “usuário” no SketchEngine, que retornou o total de citações (ocorrências da palavra). Em segundo lugar, obtivemos a partir também do portal, a lista de colocados mais frequentes do nóculo (usuário). Terceiro, a partir da lista dos colocados, selecionamos os mais frequentes, ou seja, os que apresentaram maior número de ocorrências. Posto isto, optamos, então, analisar os padrões fixos e assim, verificarmos as posições dos padrões (anteposto ou posposto ao nóculo). Para verificarmos se a palavra usuário está associada a algumas drogas, como hipótese inicial, contabilizamos também as variáveis para “droga”¹⁰⁹, tais quais: crack, maconha, cocaína, medicamentos, álcool, entorpecentes. Não foram encontradas ocorrências para algumas drogas, tais quais, cigarro, remédio, haxixe, LSD, êxtase. Com os padrões fixos, analisamos as linhas de concordância da lista de colocados mais frequentes. Em quarto lugar, ao analisarmos as linhas de concordância, anotamos manualmente cada padrão léxico-gramatical, estabelecendo a preferência semântica, prosódia semântica e prosódia discursiva. Por fim, foi traçado o perfil lexical geral do termo “usuário” em cada contexto a partir das interpretações.

Análise de dados

Nas subseções seguintes, apresentamos as análises e as descrições dos dados, bem como seus respectivos resultados com as interpretações. Logo após, foram descritas as análises das Colocações da forma, Prosódia semântica e Preferência Semântica/discursiva dos itens: usuário/usuários e usuária/usuárias, a fim de estabelecer as Representações Culturais que estão presentes nos registros da língua portuguesa do Brasil. A seguir, apresentamos uma amostra da tela com a busca do termo usuário e os colocados:

Figura 1 – Tela do Pt TenTen com o nóculo “usuário”

89504		Brazil • jdv.co...	rentes, amigos e interessados.</s><s>E nós meros	usuários destes	fallidos sistemas, a mercê de toda esta traquinagem
89505		Brazil • valedo...	visão.</s><s>Alguns programas serão pagos pelos	usuários do	console enquanto outros serão gratuitos e acompan
89506		Brazil • jorpla...	nas e semi-produtos, empresas transformadoras ou	usuárias de	materiais plásticos compostos, centros técnicos, labo
89507		Brazil • tecla....	uropa.</s><s>Além disso, é crescente o número de	usuários do	openSUSE no Brasil e nos EUA, conferindo a ele po
89508		Brazil • garopa...	stá composto de forma paritária entre setor público,	usuários dos	recursos e organizações não-governamentais (ONG
89509		Brazil • teia.b...	ã X, todas elas funcionam perfeitamente.</s><s>Os	usuários da	Debian que, como eu, preferem o aptitude ao invés c
89510		Brazil • uit.ed...	ntes ao evento foi o relativo à descriminalização do	usuário de	drogas, pois o palestrante, citando direito comparad
89511		Brazil • jornal...	ocesso de amordaçamento dos representantes dos	usuários da	saúde com pequenas soluções que seriam comuns,
89512		Brazil • brandn...	mpresa concessionária, que, segundo a maioria dos	usuários do	novo sistema, vem causando atrasos frequentes alé
89513		Brazil • mg.gov...	ic: providências para que o tratamento destinado aos	usuários de	drogas seja mais efetivo, tanto o ambulatorial quant
89514		Brazil • pgcnot...	o interno da conferência, apresentação do perfil dos	usuários da	Assistência Social e das ações desenvolvidas pelo C
89515		Brazil • patroc...	ial.</s><s>Esta medida foi tomada por seu filho ser	usuário de	drogas e rotineiramente furtava dinheiro e objetos de
89516		Brazil • alfena...	ao presídio, que hoje é de terra e ainda favorece os	usuários da	estrada, que liga Alfenas à Fama.</s><s>Neste livro
89517		Brazil • ouopr...	o nível coletivo.</s><s>Entretanto, o que aguarda o	usuário do	transporte individualizado são impostos escorchante
89518		Brazil • barbac...	/s><s>A terça-feira (3) foi de comemoração para os	usuários do	transporte alternativo da cidade.</s><s>Os perueiro:

109 Os colocados relacionados a “drogas” contabilizados para os dados finais (total de ocorrência) relacionados acima, foram retirados da lista de colocados mais frequentes do *Corpus*.

Análise dos resultados

A seguir apresentamos as descrições dos dados, bem como seus respectivos resultados e as interpretações. Descrevemos as análises das colocações identificando a Prosódia Semântica e Preferência Semântica e Prosódia Discursiva do item “usuário” e os seus respectivos plurais e gêneros, com intuito de investigar as representações que permeiam o pensamento da sociedade brasileira com relação a esse item.

Itens usuário (s) /usuárias (s)

Foram consideradas as variações do termo “usuário”: plural / singular e gêneros – masculino /feminino. O total de ocorrências no *corpus* português brasileiro foi 611.888 e as colocações mais frequentes foram contabilizadas e identificadas, sendo apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Colocados mais frequentes e total de ocorrências no *corpus*

Colocado	Ocorrências
Drogas ¹¹⁰	14.659
Permite	8.101
Serviços	7.466
Sistema	7.223
Acesso	6.794
Número	6.675
Serviço	5.586
Atendimento	5.501
Informações	5.409
Senha	5.134
Total de ocorrências	65.760

Prosódia semântica – usuário (s) / usuária (s)

As prosódias semânticas de usuário e as variações (gênero e flexão) foram identificadas e apresentadas na amostra e aparecem na Tabela 2. Como se percebe, a maioria delas é do tipo Negativa.

¹¹⁰ No *Corpus*, o colocado “drogas” apresenta 9.253 ocorrências. Para verificarmos a Representação do termo, consideramos também as variáveis para o termo “drogas”, tais quais: maconha (641), crack (1.532), medicamentos (458), entorpecentes (314), cocaína (340) e álcool (742), droga (1.379), totalizando 14.659 ocorrências.

Tabela 2 – Prosódias semânticas do termo usuário (s) / usuária(s)

Prosódia Semântica	Padrões	Exemplos
Negativa	Preposição + droga (s)	a) confirmavam a sua suspeita, a vítima era <u>usuária de drogas</u> ilícitas, esta dependência b) há risco de infecção quando <u>usuários de drogas</u> usam instrumentos comuns c) relacionada a um acerto de contas, pois a vítima era <u>usuária de drogas</u> . d) Considerando que os <u>usuários destes medicamentos</u> são pacientes crônicos e) expostos aos mesmos riscos de quem <u>é usuário de cigarros</u> e derivados de tabaco
Negativa	Preposição + serviços	a) ANMP não informou <u>os usuários sobre a paralisação</u> do serviço público b) essencial no processo de adesão do <u>usuário ao tratamento</u> da tuberculose c) direito de reclamação dos <u>usuários de serviços</u> públicos e à proteção
Neutra	Preposição + serviços	a) patrimônio e da comunidade interna, <u>usuários de serviços</u> e visitantes b) conexão em alta velocidade à Internet para <u>usuários com acesso</u> por banda larga c) efetuada em setembro com 3260 <u>usuários do sistema</u> AvantGo.
Neutra	Preposição + tecnologia (s)	a) aparelhos para melhorar a experiência do <u>usuário ao ver vídeos</u> no celular b) seja acessada apenas por <u>usuários com login</u> e senha cadastrados c) o serviço está disponível apenas para <u>usuários de Nova</u> York,
Positiva	Preposição + tecnologia (s)	a) “Entre os <u>usuários dessa nova</u> mídia, 40% consideram-na como b) cria um empatia e credita os <u>usuários dessa nova</u> ferramenta de rede social c) ajuda a aumentar ainda mais os <u>usuários da nova</u> versão do navegador
Negativa	Preposição + tecnologia (s)	a) encaminham <u>o usuário à página inicial</u> e o obrigam a inserir a senha b) passou a ser dor de cabeça para os <u>usuários da nova tecnologia</u> . c) Inicialmente, este tipo de mensagem induzia o <u>usuário ao acesso</u> a páginas fraudulentas

Preferências semânticas – usuário (s)/ usuária (s)

As preferências semânticas de usuário (s) / usuária (s) aparecem na Tabela 3.

Tabela 3 – Preferências semânticas de usuário (s)/ usuária (s)

Preferência semântica	Exemplo
Ser usuário é ser conectado com a tecnologia	a) Stewards: são <u>usuários com acesso</u> completo a interface wiki b) por parte de <u>usuários com pouca ou média</u> experiência no uso de interfaces web
Ser usuário é ser moderno	c) transformar os usuários do iTunes em <u>usuários da nova rede</u> social: “A Apple
Ser usuário é ser cliente/ consumidor	a) contingente de novos <u>usuários dos serviços</u> públicos, novos consumidores e b) beneficia diretamente <u>os usuários do SUS</u> , uma vez que permite à população maior acesso c) com outros clientes e <u>usuários de produtos Microsoft</u> em todo o mundo.
Ser usuário é ser doente Ser usuário é ser infrator/ criminoso	a) relações com preservativos, e nem para <u>o usuário de drogas</u> usar seringas descartáveis. b) profissionais do sexo, traficantes e <u>usuários de drogas</u> nas ruas da região, c). Recuperar e reabilitar <u>usuários de cigarros, álcool e outras drogas</u> ;

Prosódia Discursiva

A seguir apresentaremos a Prosódia Discursiva ou os sentidos em que estão inseridos em contexto os padrões léxico-gramaticais formados com o termo “usuário”.

- Usuário + prep. (**drogas**): Menção de uso de várias substâncias químicas: entorpecentes, drogas, maconha, cocaína, crack, medicamento (s), associado ao tratamento ou a delitos cometidos por usuários. Também há ocorrência do termo ex-usuário (a), (s) com referência a acompanhamento ou tratamento contra vício;
- Usuário + prep. (**tecnologia**): Os textos mencionam o uso de várias tecnologias, desde equipamentos, comumente utilizados com tecnologia desenvolvida para diversas funções, como também as redes sociais. Exemplo: internet, computadores, senhas, Instagram, Facebook, Twitter, Orkut. Outro ponto a destacar é que há recorrência de alusões a novas tecnologias, aplicativos e programas desenvolvidos para facilitar a vida de usuário;
- Usuário + prep. (**serviços**): Vários serviços são oferecidos por Instituições Públicas (SUS, ANVISA, etc.), Privadas (Manual do usuário, caixa eletrônico, cartão de bancos, Empresa de água, Esgoto, Eletricidade, Telefonia, etc.) e ONGs com inscrições para serviços ou pedidos diversos. Há o uso da palavra usuário se referindo muitas vezes a cadastro *on-line* para Manifestação ou se referindo à solicitação de serviços ou reclamações;
- Usuário – sem prep. (**serviços**): SOS (anteposto), Externo e interno (posposto). No primeiro caso, as estradas e rodovias dispõem de serviços para atendimento ao usuário que prestam socorro aos veículos avariados ou acidentes de trânsito, como também, serviços aos usuários que solicitam ajuda para algum problema de saúde emergencial. No segundo caso, o usuário externo ocorre quando alguém que não faz parte da Instituição utiliza serviços de uma Instituição ou empresa. Já usuários Internos estão associados a funcionários/prestadores de serviços que utilizam de um cadastro para acessar alguma informação ou serviço.

Comparações entre os Padrões Léxico-gramaticais e as Representações

- A partir das análises, pudemos levantar e comparar os diferentes padrões léxicos gramaticais e estabelecer assim, as prosódias acerca do termo investigado, tais quais: na maioria das vezes, os padrões são formados por ‘preposição + substantivo’ e posposto ao nóculo;
- Os padrões são formados por diferentes e recorrentes preposições que indicam serviços. Por outro lado, há recorrência de padrões formados com preposições específicas (de/da (s)) que estão associados ao uso de substâncias químicas;

- As polaridades das formas, em sua maioria, são negativas, indicando que a palavra usuário está associada a problemas ou empecilhos;
- A maioria dos padrões anteposto ao nóculo não são formados por preposições e indicam serviços;
- Requisição de *login* e senha são opções para solução de problemas dos usuários e/ou comunicação com alguma Instituição;
- No *corpus*, os termos Telegram e WhatsApp não apresentam ocorrências com o nóculo usuário, isso se deve provavelmente à época em que foi coletado o *Corpus*.
- A amostra analisada foi de 10% das ocorrências do termo usuário no *corpus*, o que representa mais de 61.000 linhas de concordância as quais apontaram que o discurso em torno da palavra usuário é mais recorrente quando menciona serviços e tecnologia.

Conclusão

A pesquisa teve como objetivo levantar as prosódias que estão associadas à palavra usuário no uso do português brasileiro. Para tanto, analisamos os padrões léxico-gramaticais em um *corpus* eletrônico Pt. TenTen disponível *on-line*, com intuito de investigar a Representação Cultural que permeia a ideologia brasileira quanto ao uso do termo “usuário”. Desta forma, buscamos analisar os padrões léxico-gramaticais, por meio de linhas de concordância e verificar a recorrência das prosódias que cercam este termo.

Percebe-se por meio das ocorrências que as representações associadas à forma “usuário” normalmente são negativas (3/6) e neutras (2/6). A representação de “usuário” em cerca de 2/3 da amostra analisada não está associada a drogas. A representação associada às drogas é majoritariamente “negativa”, destacando os malefícios à saúde, ao tratamento para vícios, ligadas também a infrações ou a crimes.

As Representações relacionadas a serviços apontou dois polos: negativo e positivo. As Representações “negativas” destacam problemas e reclamações no oferecimento/fornecimento de serviços públicos em geral ou de trânsito, tratamento de saúde, etc. Também é recorrente as Instituições privadas que oferecem serviços (água, esgoto, telefonia, eletricidade). Já a polaridade é “positiva” quando busca soluções, sugestões e inovações para os usuários.

As Representações associadas à tecnologia apontam três polos: neutra, positiva e negativa. No primeiro caso, a Representação está associada a instruções no uso de equipamentos/aplicativos/ferramentas, além de informações aos usuários sobre localização, utilização de aparelhos, produtos e cadastro (*login*). No segundo caso, as Representações são positivas quando indicam novas ferramentas, novos *sites*, novos aparelhos, desenvolvimento de novas

tecnologias, ou seja, remete à inovação tecnológica. Já o polo negativo relaciona o mundo tecnológico a problemas, tais como: imposição de cadastro, emboscada na captação de senhas, sites fraudulentos ou com dados impróprios, etc. Há muitas vezes a correlação entre uso de tecnologia e uso ou solicitação de serviços.

Assim, a análise linguística dos nódulos (usuário (s)/usuária (s)) investigados no *Corpus* permitiu-nos verificar as prosódias que permeiam textos produzidos no Brasil e quais as Representações estão presentes no pensamento dos brasileiros, marcados nos discursos e construindo as ideologias que cercam este item.

Referências

BERBER SARDINHA, T.; SÃO BENTO-FERREIRA, T.. **Working with Portuguese Corpora**. London and New York: Bloomsbury / Continuum, 2014.

BERBER SARDINHA, T. (ed.). **A língua Portuguesa no Computador [The Portuguese Language on Computer]**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2005.

BAKER, P.; McENERY TONY. Corpora and Discourse Studies Integrating Discourse and Corpora. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 244-265, 2015 (Palgrave Advances *In: Language and Linguistics*).

BAKER, P. Research Methods *In: Sociolinguistics: A Practical Guide*, Editorial Offices, 1994.

BIBER, D. **Variation across Speech and Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GONZALEZ, Z. M. G. **A Linguística de Corpus na análise do internetês**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

HALL, S. The work of representation. *In: HALL, Stuart (org.). Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi:Sage/Open University, 1997.

HALL, S.; DU GAY, P. **Questions of cultural identity**. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1996.

HOEY, M. **Patterns of Lexis**. Text, Oxford: Oxford University Press, 1991.

STUBBS, M. **Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture**. Oxford: Blackwell, 1996.

AS TDIC EM PERÍODO PANDÊMICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Fábia Vaniz de Oliveira Haas

Resumo: A reflexão sobre a experiência docente relacionada às tecnologias digitais da informação e comunicação durante o período da pandemia de Covid-19 na aula de Língua Portuguesa, com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais, em uma escola da rede municipal de Gravataí/RS, e as possibilidades que podem ser vislumbradas no período pós pandemia, aliada à fundamentação teórica dos estudos sobre multiletramentos serão apresentadas neste trabalho. O objetivo será analisar, de maneira breve, os períodos pré, durante e pós pandemia no que diz respeito às práticas pedagógicas que utilizam as TDIC tanto pela necessidade que o período pandêmico exigiu, quanto pelo auxílio na construção de sentido da linguagem que as TDIC proporcionam, devido à “intensificação dos usos de diferentes modos semióticos” (RIBEIRO, 2018, p. 88) presentes nelas através de imagens, textos, sons, entre outros. A metodologia escolhida para este estudo é a pesquisa narrativa por ser “uma forma de entender a experiência” (CLANDININ; CONELLY, 2000, p. 8) realizada em ambiente virtual e em ambiente físico, tendo como objeto o uso das TDIC, os multiletramentos e as mudanças que a pandemia nos obrigou a fazer em relação à nossa performance enquanto educadores envolvidos com a construção do conhecimento. A reflexão sobre o período pós pandemia será ilustrada pela prática de linguagem que envolveu a elaboração de um *podcast* sobre o livro *Meu lugar no mundo*, de Sulamy Katy. Após a leitura literária, a turma foi dividida em grupos que produziram textos sobre o livro lido e gravaram faixas de áudio que formaram o *podcast* da turma, que mostrou suas reflexões sobre a obra lida. O material produzido foi ouvido em sala de aula e postado no grupo de WhatsApp da turma, para que os alunos pudessem apresentar aos seus familiares e amigos. A experiência com a construção do *podcast* foi muito produtiva, pois teve o envolvimento da turma e proporcionou o exercício com a leitura, a produção escrita e a oralidade de maneira multimodal. Ao final da atividade, notei que os alunos estavam mais seguros em relação à leitura em voz alta e aos debates orais, tanto que a participação na hora da leitura oral aumentou significativamente, mostrando uma turma mais *desinibida* e participativa. Nesta trajetória de dois anos de pandemia e pós pandemia, foi possível constatar que as TDIC não estão presentes em nossa vida apenas como ferramentas, mas sim como uma maneira de lidar consigo e com a sociedade. Podemos dizer que elas nos proporcionam um jeito novo de

nos relacionarmos com o mundo e nele aprender. Em contrapartida, a pandemia mostrou que o acesso às TDIC não é nada democrático e que a exclusão digital afeta a nossa coletividade e a nossa subjetividade. À escola cabe um planejamento que potencialize o uso da tecnologia nas práticas de linguagem, visto a multifuncionalidade e multimodalidade oferecida pelos textos presentes no mundo digital.

Palavras-chave: TDIC. Pandemia. Relato de experiência. Multiletramentos.

Introdução

A pandemia de Covid-19 veio acompanhada, de forma urgente, de muitas transformações para o ambiente escolar. Era consenso de todos os envolvidos no processo de aprendizagem que as tecnologias digitais da informação e comunicação, doravante as TDIC, deveriam fazer parte das aulas, no entanto, o uso desses recursos pode encontrar alguns obstáculos como a falta de acesso por parte de alguns estudantes e a utilização desses recursos apenas como suporte, em que há a transferência do quadro de giz para a lousa digital, mas não há mudança na construção de sentido dessas práticas. Neste sentido, podemos perceber que o período da pandemia nos trouxe muitas reflexões de cunho social, econômico, cultural e político que refletem na educação escolar. O uso das TDIC em sala de aula migrou do universo da possibilidade para o universo da necessidade em poucos dias. Essa mudança conduz meu relato docente neste texto, que aborda a experiência que tive com uma turma do Ensino Fundamental Anos Finais, da rede municipal de Gravataí/RS. Coloco como base do meu relato a pesquisa narrativa por apresentar minha vivência pedagógica sem tanto formalismo, na intenção de valorizar a subjetividade das minhas ações, apoiada na afirmação de que a “narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que serão utilizados para o estudo” (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 12). A análise da forma como consideramos o uso das TDIC antes do início da pandemia, bem como alguns posicionamentos de práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia e o que se espera como resultado desta experiência docente, em particular, em tempo pós-pandêmico são a estrutura das minhas reflexões guiadas pelos estudos de Coscarelli (2009); Moran (2021); Moreira, Henriques e Barros (2020); Ribeiro (2018, 2021); Scheifer e Rego (2020); Sibilia (2012). Assim, busco aqui aliar meu exercício como professora aos estudos sobre as TDIC, sociedade e linguagem para que essas reflexões possam melhorar minhas ações enquanto personagem envolvida com a educação e responsável com práticas que sejam significativas para um desempenho produtivo de meu exercício profissional.

1. As TDIC antes da pandemia

Como professora em exercício na sala de aula durante quarenta horas semanais, sinto na prática, nestes vinte e quatro anos de experiência docente, que a realidade escolar impõe desafios de mudanças, entre elas, a necessidade de tornar a sala de aula em um espaço produtivo conectado à realidade. Do mimeógrafo, aparelho de reprodução de cópias, ao compartilhamento de arquivos em formato PDF com grupos de WhatsApp das turmas da escola muita coisa mudou.

Nesta caminhada, as TDIC algumas vezes foram vistas, nos últimos tempos, como a fonte milagrosa para a salvação de todos os problemas de aprendizagem na escola. Nesse sentido, formações de professores apontavam a necessidade do uso das tecnologias para que o ato de aprender fosse mais prazeroso e construtivo, o que realmente é válido desde que as tecnologias sejam implantadas na realidade escolar não apenas como recursos materiais, mas de forma significativa como são na realidade social.

A nomenclatura Nativos Digitais (PRENSKY, 2001) representa aquele grupo que já nasceu na era digital e teria grande facilidade ao lidar com as tecnologias, ao contrário dos Imigrantes Digitais que deveriam se apropriar das tecnologias e conseqüentemente teriam mais dificuldade no manejo com elas. Estes dois termos segmentam dois grupos que convivem juntos no caminho da aprendizagem.

Ribeiro (2021) situa os conceitos “nativo digital” e “imigrante digital” elencados na visão prenskyana como algo pertinente a alguém que tinha um objetivo ao definir essas segmentações enquanto designer de jogos, empresário, palestrante, consultor. A autora afirma que os termos usados por Prensky são “pregnantes”, mas “infundados em nosso contexto educacional e social brasileiro” (RIBEIRO, 2021).

O uso das TDIC, sem dúvida, é de extrema importância na sala de aula, mas, no dia a dia, percebia que meu aluno não dominava tanto o uso digital e que era preciso fazer algo para auxiliá-lo, aproveitando o que ele já utilizava fora do contexto escolar e agregando conhecimento para que acontecesse a imersão digital também na escola.

Sob esse viés, há de se ter um certo cuidado para afirmar que o uso das TDIC acontece de modo intuitivo entre os estudantes. Sem dúvida, cabe à escola organizar suas ações, entre elas as ações que envolvem a linguagem, em consonância com o que acontece em outros campos da sociedade. As tecnologias estão presentes em toda parte e a falta delas é sentida, visto que a vida ficou mais fácil com a sua incorporação em nosso cotidiano, no entanto, é importante reconhecermos que o acesso a elas não é uma realidade para todos. Principalmente, no contexto da escola pública, em que algumas escolas e alunos ainda estão distantes do acesso à internet.

Certamente, não é minha intenção elencar as dificuldades do ensino público neste relato. Coloco essas considerações para concordar com Ribeiro (2021) de que nossos alunos precisam ter condições de exercitar suas características como nativos digitais e que professores, os ditos imigrantes digitais, estão juntos com seus discentes na construção de um olhar da realidade através do prisma digital e que ambos dependem também de condições apropriadas para isso.

Dito isto, vale ressaltar o processo de transição pelo qual a escola passa nos últimos tempos para podermos compreender as transformações na atualidade. Segundo Sibilia (2012), a escola passa por mudanças conforme as características e necessidades de cada época. Do autocontrole existente na era moderna, em que o professor era a figura máxima do conhecimento, encaminhamo-nos para o controle externo e projetos individuais. O conhecimento não se encontra mais nas mãos do professor que despeja as informações aos alunos. O conhecimento está mais próximo dos estudantes que podem questionar o conteúdo que recebem, ressignificá-lo e, de maneira autônoma, construir roteiros próprios para a sua aprendizagem.

Assim, antes do contexto pandêmico, o uso das TDIC era ponto positivo em todas as pautas educacionais. Além do problema de acesso a elas, tanto pelo aluno, quanto pela escola, evidenciou-se, também, que o emprego dessas serve muitas vezes apenas para mudar a exposição do conteúdo do quadro de giz para o projetor digital, sem a aplicação de uma forma crítica inserida na realidade.

2. As TDIC durante a pandemia

No final do ano de 2019, já ouvíamos falar sobre a existência de um novo vírus que atingia determinadas regiões do mundo. O início de 2020 foi um pouco tenso, pois sabíamos que, mais cedo ou mais tarde, a chegada do Novo Coronavírus seria inevitável no Brasil e que, a exemplo do que acontecia em outros países, nossos mais simples hábitos seriam modificados por uma questão de vida ou morte.

A turma na qual me inspirei a escrever meu relato de experiência iniciava, naquele ano, o curso do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Tivemos menos de quinze dias de aulas presenciais e, logo em seguida, veio o decreto que suspendia as aulas para manter o distanciamento social, devido à presença e transmissão do Novo Coronavírus. A determinação da suspensão das aulas presenciais era renovada com decretos conforme o número de contaminados, óbitos e ocupações de leitos hospitalares.

A orientação vinda da escola é que fossem criados grupos de WhatsApp para avisos e para que continuássemos a manter o vínculo com as turmas. Graças à tecnologia, conseguimos a comunicação a distância neste tempo em que precisamos ficar distantes. Neste período, era comum alguns alunos se comunicarem comigo e com os demais professores, interessados em saber se existiria uma previsão de retorno às aulas.

O que era uma forma de diversão e comunicação informal tornou-se uma possibilidade de estudar e aprender durante a pandemia, pois o instrumento, muitas vezes *proibido* em sala de aula, o celular, seria o grande aliado para manter a comunicação e a aprendizagem no presente momento.

A decisão para iniciarmos as aulas remotas não aconteceu de forma rápida. Levantamentos foram feitos para saber o número de alunos que tinham acesso à internet, que plataformas estariam disponíveis para recebimento das aulas e, em caso de dificuldade de acesso à internet para a participação no ensino remoto, se existiria a possibilidade de receber atividades impressas na própria escola, em horários previamente estabelecidos para respeitar os protocolos sanitários vigentes na época.

Era preciso respeitar todas as realidades, que eram diversas, tanto para professores, quanto para alunos, e essa ação nos remete à afirmação de Moran (2021, p. 50) por estar se configurando a realidade do ensino híbrido para aquele momento:

O ensino híbrido, na sua concepção básica, combina e integra atividades didáticas em sala de aula com atividades em espaços digitais visando oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante. No Ensino Híbrido, o foco está mais na ação pedagógica dos docentes (no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo). Na aprendizagem híbrida, o foco está no envolvimento do estudante, no seu protagonismo. O conceito de educação flexível é mais sistêmico, abrangente ao envolver a toda a comunidade escolar no redesenho das melhores combinações possíveis na integração de espaços, tempos, metodologias, tutoria para oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Naquele momento, a sala de aula não poderia ser utilizada para dividir espaço com o espaço virtual, devido às necessidades do distanciamento social. A partir disto, após levantamento feito com a turma, concluiu-se que a maioria dos alunos teria condições de acessar as aulas através do grupo de WhatsApp, pois ainda não tínhamos uma plataforma de uso da rede municipal de ensino, e que alguns alunos receberiam as atividades impressas na escola. O que chamou atenção a respeito dos poucos alunos que optaram por receber as atividades na escola foi que, entre eles, alguns tinham acesso à internet, mas, por orientação da família, afirmaram não se adaptar às tecnologias.

Neste contexto, iniciamos o ano letivo de 2020, a maioria da turma estava recebendo as aulas pelo grupo de WhatsApp e poucos alunos estavam recebendo as aulas impressas na escola. Inicialmente os alunos mostraram-se animados com as aulas enviadas pelo grupo da turma através de arquivos em PDF, *links* de vídeos no YouTube, videoaulas preparada pela professora,

áudios explicativos, quiz de perguntas e respostas elaborado com o Google Formulários, jogos pedagógicos construídos no *site* Wordwall. As aulas eram postadas semanalmente em horários pré-definidos pela escola e tínhamos um horário em que os professores deveriam ficar disponíveis para atender aos estudantes.

Com o passar do tempo, os estudantes continuaram entregando as atividades, mas já não havia a mesma euforia do início das postagens e atendimento virtual. Muitas foram as justificativas dadas pelos alunos, ao serem procurados por mim via WhatsApp, para a falta de motivação que surgiu ao longo dos meses: “estou sem internet”; “estou sem celular”; “meu familiar está com Covid-19”; “uso o celular dos pais, por isso posso ver as aulas postadas no grupo só à noite”; “tenho que dividir o celular com meu irmão”.

O atendimento aos alunos que recebiam as atividades impressas funcionava da seguinte forma: os alunos retiravam as atividades na escola, resolviam em casa e os professores tinham um dia para ir na escola corrigir as tarefas e atender possíveis dúvidas. Tanto no formato digital, quanto no formato impresso, senti que a participação dos alunos inicialmente era mais frequente e que ao longo do tempo começou a diminuir. No entanto, quanto à entrega das atividades, havia um retorno por parte dos alunos que, mesmo com atraso, entregavam as tarefas.

Aqui é imprescindível lembrar que com a pandemia “as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade” (MOREIRA; HENRIQUES, BARROS, 2020, p. 351). Fomos conduzidos ao ensino remoto emergencial que teve de se utilizar às pressas modelos de ensino nunca empregados em turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, desconsiderando o perfil dos estudantes, apesar do levantamento sobre o acesso à internet, sem um planejamento específico exigido para o formato de Ensino Híbrido.

Na circunstância descrita, era o que poderia ser feito e nunca fomos tão aliados às tecnologias para planejar nossas aulas quanto durante a pandemia. Os próprios professores tiveram que se adaptar a termos que nem sempre faziam parte de suas aulas: formato de arquivos, *links*, videoaula, avatar, compartilhamento de arquivos na nuvem, caderno de chamada *on-line*, e muitos outros.

Ao final do ano letivo de 2020, acreditávamos em um possível retorno em 2021, mesmo com receio, pois a vacina ainda não havia chegado para todos e a pandemia só avançava. Mal sabíamos nós que o início do ano letivo com aulas presenciais seria novamente suspenso devido ao aumento substancial dos casos e das mortes por causa da Covid-19. O mês de março de 2020 foi muito triste! Muitas mortes! Descaso das autoridades políticas diante do enfrentamento à doença. Invadidos pela falta de esperança, começamos mais um ano letivo, agora a turma

estava frequentando o sétimo ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de maneira remota. Em maio de 2021, deixamos de utilizar os grupos de WhatsApp para migrarmos para a plataforma EducarWeb.

Na plataforma EducarWeb havia mais recursos para a postagem das aulas e era possível fazer a entrega das atividades e a comunicação por caixa de mensagem com os alunos. Muitos alunos tiveram dificuldades para aprender o uso desta plataforma, o que foi solucionado com o auxílio da equipe diretiva da escola e através de vídeos explicativos gravados por mim.

Com a vacinação dos professores da rede municipal contra a Covid-19, no mês de maio, foi possível o retorno presencial das aulas. Os protocolos vigentes foram respeitados e a turma precisou fazer escalonamento, ou seja, em uma semana um grupo frequentava a aula presencial e na outra semana participava da aula na plataforma *on-line*, dando o espaço físico para outro grupo. Poucos alunos que não tinham acesso à internet continuaram retirando as atividades na escola.

Novos decretos sanitários foram sendo assinados e foi possível aumentar o número de estudantes presentes na sala de aula física, espaço que demonstrou-se como preferência dos alunos. Em novembro de 2021, todos os alunos já haviam regressado. Foi neste mês em que realizamos a criação de um *podcast* sobre o livro que lemos em sala de aula *Meu lugar no mundo*, de Sulami Katy. Escolhi esta atividade para aqui relatar por ter sido muito exitosa com o grupo de alunos.

Para contemplar a presença do texto literário em sala de aula e a efetivação da lei n. 11.645/08 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementando a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nas escolas brasileiras, escolhi trabalhar com o livro *Meu lugar no mundo*, de Sulami Katy, por se tratar de um texto autobiográfico que conta a história de uma adolescente indígena que vive os dilemas da sua idade, tendo como cenário a cultura vivida pelo seu grupo em uma aldeia potiguara, no litoral da Paraíba e as idas e vindas a São Paulo para divulgar a cultura indígena.

Para fazer a leitura do livro, que é dividido em capítulos, cada aluno tinha um livro disponível e eles faziam, primeiramente, a leitura silenciosa e em seguida fazíamos a leitura no grande grupo. Dentro de cada capítulo, dedicamo-nos ao estudo da leitura, da análise linguística, da produção de texto e da oralidade, que são os quatro eixos propostos pela Base Nacional Curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 71).

Interessa-me, neste momento, descrever a prática realizada com a turma ao término da leitura do livro. Percebi que durante a leitura alguns alunos eram um tanto resistentes em ler o capítulo em estudo em voz alta ou opinar sobre o que foi lido. Então, quando acabamos

a leitura, convidei a turma para construir um *podcast* sobre o livro que lemos. Para minha surpresa, a ideia foi bem aceita e a maioria dos alunos conhecia este formato de áudio, por ter se popularizado entre os adolescentes na atualidade.

Ainda respaldada na BNCC de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 68), compreendo que

[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

Nesse contexto, busquei ampliar o conhecimento que estávamos construindo a partir da leitura do livro com a elaboração do *podcast*, bem como uma possibilidade de solução de um problema identificado na turma, neste caso, a resistência de ler em voz alta e participar de debates orais por parte dos alunos. A turma foi dividida em duplas ou trios para seguir os protocolos de distanciamento. Cada grupo sorteou um título para a gravação do seu áudio: A briga entre jacaré e sucuri; A história do começo do mundo; O ritual para enganar a morte; O preconceito na escola; A história de Albino; Suriá e Ajarani; Sulami Katy e Fernando Vilela; A cidade grande; Receitas com beiju; Os personagens e os potiguaras.

Após o sorteio, a turma, em sala de aula, assistiu a um vídeo explicativo sobre como elaborar *podcasts* e conversou sobre o tipo de linguagem presente em áudios deste formato que já ouviram. Em seguida, os grupos se reuniram para escrever o texto que iriam apresentar. Como o *podcast* aceita uma linguagem mais informal, foi combinado com os alunos que o texto escrito por eles seria um roteiro para guiá-los na gravação do *podcast* e poderia ser modificado caso precisassem improvisar.

Os alunos escreveram os textos na sala de aula e gravaram os áudios na biblioteca da escola, por ser um local mais silencioso. Para a gravação, foi utilizado o celular da professora e o aplicativo Gravador de Voz. Percebi o grupo muito motivado ao escrever o texto, pois sabiam que a gravação teria um ouvinte, reforçando, portanto, a ideia de caprichar na produção. Apenas um aluno mostrou-se resistente para gravar sua voz, pois sentiu-se inseguro com os possíveis comentários que a turma poderia fazer ao ouvirem sua voz. Após uma conversa com a professora e com a sua dupla, o menino aceitou participar da atividade.

Com os textos escritos e áudios gravados, chegou a hora de montar o *podcast*. Alguns alunos da turma se ofereceram para fazer essa parte, por conhecerem os recursos de edição.

Combinamos que os áudios seriam organizados no editor de vídeo Power Director e como imagem de fundo, seriam colocados desenhos feitos pelos alunos sobre o livro *Meu lugar no mundo*. O *podcast* foi postado no YouTube e pode ser ouvido através do *link* <https://youtu.be/9JiwuyvGY7s>. O material produzido foi ouvido em sala de aula e postado no grupo de WhatsApp da turma, para que os alunos pudessem apresentar aos seus familiares e amigos.

A experiência com a construção do *podcast* foi muito produtiva, pois teve o envolvimento da turma e proporcionou o exercício com a leitura, a produção escrita e a oralidade. Ao final da atividade, notei que os alunos estavam mais seguros em relação à leitura em voz alta e aos debates orais, tanto que a participação na hora da leitura oral aumentou significativamente, mostrando uma turma mais segura e *desinibida*.

Nesta trajetória de dois anos, foi possível constatar que as TDIC não estão presentes em nossa vida apenas como ferramentas, mas sim como uma maneira de lidar consigo e com a sociedade. Podemos dizer que elas nos proporcionam um jeito novo de nos relacionarmos com o mundo e nele aprender. Em contrapartida, a pandemia mostrou que o acesso às TDIC não é nada democrático e que a exclusão digital afeta a nossa coletividade e a nossa subjetividade. À escola cabe um planejamento que potencialize o uso da tecnologia nas práticas de linguagem, visto a multifuncionalidade e multimodalidade oferecida pelos textos presentes no mundo digital.

3. As TDIC depois da pandemia

A pandemia ainda não acabou, mas certamente muitas transformações na sociedade serão visíveis daqui para frente. Em relação ao uso das TDIC na educação, algumas considerações podem ser pontuadas, se não como transformação ainda, mas como possibilidades de mudança: as tecnologias precisam ser incorporadas na educação como algo significativo e não apenas como portadoras modernas de ações antigas; docentes precisam atualizar-se quanto ao uso das TDIC por serem agentes envolvidos na educação e o acesso às tecnologias deve ser visto de maneira democrática como forma de garantia dos direitos do cidadão.

Tanto fora quanto dentro da escola, os estudantes têm acesso a linguagens pertencentes a campos semióticos variados. As práticas escolares precisam atender à multimodalidade presente na comunicação em tempos atuais, pois, muitas vezes, na sala de aula, as ações didáticas que envolvem às TDIC “têm papel meramente instrumental e tendem a servir para que velhas práticas sejam travestidas em novas roupagens” (SCHEIFER, REGO, 2020, p. 124). Assim como no contexto social, a tecnologia, que está tão impregnada em nossos dias, deve estar presente na escola de forma construtiva e significativa.

De acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020), a contínua atualização docente se faz importante diante da velocidade que as tecnologias adquirem ao evoluírem constantemente. Os

autores cunham o termo *professor maker* para designar aquele profissional que deve arriscar-se no mundo tecnológico produzindo o próprio material que coloque o aluno no centro da aprendizagem, incentivando a autonomia e a construção de roteiros para aprender a aprender.

Outra consideração relevante quanto ao uso das TDIC que deve estar presente no ambiente escolar é a preocupação constante em relacioná-las com o direito de acesso à informação. Em tempos de pandemia, muitas *fake news* circulam divulgando falsas informações que atrapalham o enfrentamento à Covid-19, ocasionando retrocessos e desinformação que aumentam os riscos de contágio e diminuem a prevenção. Segundo Coscarelli (2020), é preciso analisar as informações presentes em um texto, pois um texto sempre será dito por alguém com alguma intenção. O exercício de questionar quem produziu o texto, qual seu objetivo, onde foi publicado, por que foi publicado passa pelo ambiente escolar e deve acompanhar a formação do cidadão. À escola, portanto, cabe o papel de usar a tecnologia como maneira de entender o mundo e transformá-lo de modo crítico e consciente.

Considerações finais

Ao longo deste período em que fomos pegos de surpresa e que nem em filme de ficção poderíamos ter imaginado vivenciá-lo, como professora em exercício em escola pública, pude fazer muitas reflexões acerca de meu trabalho com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais sobre a importância das TDIC.

Antes da pandemia, era possível perceber a necessidade de incluir as tecnologias no planejamento das aulas, mas muitas vezes a falta de acesso à internet, a escassez de ferramentas e até mesmo a superficialidade das ações não permitiam o alcance de resultados significativos.

A pandemia nos apresentou uma realidade que recusávamos a aceitar e que, bruscamente, foi apresentada da pior forma, com o isolamento, com a morte, com a desigualdade. As escolas públicas tiveram que se adaptar da noite para o dia com a realidade virtual, com a limitação das condições de acesso às tecnologias de alunos e professores, com a angústia de ter que ficar distante e não poder auxiliar os alunos.

Dessa forma, continuamos em frente, buscando participar da construção de um ambiente escolar conectado com a realidade social e virtual de maneira democrática e crítica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. *In: LARROSA, J. et al. Déjame que te cuente: Ensayos sobre Narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COSCARELLI, C. Letramento digital e multimodalidade: uma entrevista com a professora Carla Coscarelli em tempos de pandemia. **Revista Palimpsesto**, UERJ, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/viewFile/56238/36195>. Acesso em: 14 out. 2022.

KATY, S. **Meu lugar no mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MORAN, J. Educação em espaços flexíveis ou totalmente *on-line*. *In: FERREIRA, A; GUIMARÃES, A. Educação, Tecnologia e Sociedade: Conectar Saberes*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 47-63.

MOREIRA, J.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. Part 1. *On the Horizon*, Berkley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, A. **Escrever, hoje: palavras, imagens e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. Nativos digitais: ficção e decalque no imaginário sobre educação e tecnologia. *In: FERREIRA, A.; GUIMARÃES, A. Educação, Tecnologia e Sociedade: Conectar Saberes*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 64-76.

SCHEIFER, C. L.; REGO, M. C. S. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. *In: LEFFA, V.; FIALHO, V. R.; BELÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. Tecnologias e Ensino de Línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz: EdUNISC, 2020. p. 109-129.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CARNAVALIZAÇÃO À MESA: O RISO ORIUNDO DO CÔMER E DO BEBER EM OS MAIAS, DE EÇA DE QUEIROZ¹¹¹

Patrícia Elaine Lima Barros¹¹²

Resumo: O comer e o beber são elementos que sempre estiveram juntos em momentos importantes da vida humana. Além de estarem associados a ocasiões formais, como reuniões de negócios e fechamento de contratos, o comer e o beber são componentes indispensáveis para fazer de uma cerimônia, seja ela qual for, uma boa e verdadeira celebração, sendo itens relevantes para a promoção da alegria coletiva, conforme afirma Bakhtin, uma vez que o banquete é ofertador do riso e, por conseguinte, um portador de uma nova compreensão da verdade livre. Assim, por mais sério que seja o motivo do banquete, geram-se ali conversas desprendidas de formalidade e momentos de liberdade, próprios da festa popular. Tal contexto estende-se à literatura, a qual se apropria de rituais carnavalescos, criando, assim, uma lógica avessada, em que os padrões sociais perdem seu lugar de destaque, alegoricamente, para o não padrão, conforme ocorre em *Os Maias*, do escritor português Eça de Queiroz, em que a alta sociedade lisboeta desfruta, hipocritamente, das regalias provenientes do seu padrão social, porém é destronada a partir de seu próprio comportamento à mesa. Nessa obra, instantes em que se come e bebe, mesmo que transcorram em reuniões formais, fazem emergir o riso “solto”, desprovido do compromisso cerimonioso; o riso que se associa aos momentos de comilança e bebedeira, seja entre os clérigos, seja entre os outros tipos sociais que compõem a alta sociedade romanesca da segunda metade do século XIX português retratada no referido escrito eciano. Com base nesse contexto, o presente estudo faz uma análise, à luz da teoria da carnavalização bakhtiniana, de situações nas quais personagens que compõem o romance se entregam à comilança e à bebedeira, propiciando, nesses instantes e inevitavelmente, o riso. Porém, esse não é um riso comedido, em concordância com o patamar ocupado socialmente pelas personagens, mas o riso “frouxo” e desarmado; o riso que se ri no contexto popular e marginal; o riso que destrona reis e rainhas, barões e baronesas; o riso carnavalizado,

111 Trabalho orientado pelo Professor Doutor João Batista Costa Gonçalves, Pós-doutor em Linguística pela Universidade Estadual do Ceará (UFC), professor do Curso de Letras, do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Espelp) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenador do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (Gebace).

112 Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), Mestre em Letras/Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), Graduada em Letras-Português e em Secretariado Executivo pela Universidade Federal do Ceará (UFC), membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (Gebace).

escancarado à mesa, entre bebidas e comidas ironicamente requintadas, pretextos para a manifestação do riso e da entronização do subalterno.

Palavras-chave: Bakhtin. Carnavalização. Riso. O comer. O beber.

Introdução

O comer e o beber são indispensáveis ao homem uma vez que lhe garantem o sustento do corpo e, por conseguinte, a vida. No entanto, o comer e o beber podem ser associados aos momentos festivos, pois é impossível pensar numa celebração em que não haja comida nem bebida.

Comer e beber numa festividade é, assim, sinônimo de alegria, e, quando a festividade é popular, surge um elemento a ela inerente que a distingue de qualquer outra: o riso. Porém, este não é um riso qualquer, mas, sim, considerando-se a festa popular, da qual todos fazem parte, sem distinção hierárquica de qualquer natureza – como ocorre na festa carnavalesca –, um riso carnavalizado, livre dos liames sociais e oficiais, um riso do mundo visto sob a perspectiva cômica e, ao mesmo tempo, subversivo.

Esse riso debochado é espargido em diversos contextos sociais, sobretudo o da literatura, mesmo que o viés do seu enredo não traga, preponderantemente, uma veia cômica, conforme ocorre em *Os Maias*, do escritor português Eça de Queiroz, obra na qual é possível identificar o riso carnavalizado em trechos nos quais a comicidade emerge, destacando-se os momentos em que se come e se bebe, ações que abundam durante todo o desenrolar do romance regados sempre da boa mesa.

Dessa forma, à luz do dialogismo e da teoria da teoria da carnavalização bakhtinianos, este artigo faz uma breve análise do riso carnavalizado em *Os Maias*, mais precisamente em excertos regados pela comida e pela bebida, elementos-chave para a assunção do riso na obra. Para organizar este texto, seccionamo-lo da seguinte forma: o primeiro tópico trata do enunciado e do dialogismo em Bakhtin; enquanto o segundo traz uma breve apresentação da carnavalização bakhtiniana; já a terceira seção destaca o riso carnavalizado; a quarta comenta sobre o comer e o beber no contexto medieval; por fim, a quinta parte faz uma breve análise do riso carnavalizado em *Os Maias* em contextos em que se come e se bebe, seguida pelas considerações finais.

Enunciado e Dialogismo em Bakhtin: breves considerações

Desde os estudos linguísticos de bases ideológicas propostos pelo Círculo de Bakhtin, a língua tem sido pensada sob diversos sentidos, ajudando a ampliar os estudos da linguagem

e dialogando com os mais diversos tipos de discurso. Assim sendo, é preciso considerar, porém, que a noção de diálogo proposta pelo Círculo diferencia-se da ideia de conversa, falada ou escrita, entre pessoas, como comumente se pensa, ultrapassando as barreiras do diálogo concreto ao considerar o contexto interacional das vozes historicamente situadas, em outras palavras, ao ver a linguagem fundamentada na interação verbal (VOLÓCHINOV, 2018). Tal noção conduz ao entendimento bakhtiniano de que o objeto da linguística é a enunciação, que se dá por meio da interação verbal. A língua é, portanto, o discurso (BAKHTIN, 2015); “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 323).

A concepção de linguagem em Bakhtin (2015) está ancorada no dialogismo, o que significa dizer que a linguagem só existe devido à orientação dialógica, ou seja, a linguagem ocorre considerando-se as perspectivas sociais, históricas e culturais nas quais se desenvolve a vida humana. Assim, as condições em que uma palavra é enunciada a transforma em enunciado, indo muito além de razões linguísticas (BRAIT, 2018) e levando em consideração esferas sócio-contextuais que a compõem; é como se a um discurso, considerando-o apenas no seu âmbito linguístico sógnico, fosse dada cor ao lhe serem incorporados elementos sociais, históricos, culturais próprios de uma vivência única, ganhando um colorido único, irrepetível, ativo e luzente. No enunciado estão, portanto, as situações extraverbais (VOLÓCHINOV, 2018), dotado de cenários e circunstâncias do passado e do presente que se inter-relacionam em discursos sempre diversos e repletos de subjetividades, os quais são transformados em novos discursos subjetivos, refletindo cada outro (sujeito) que deixou nele suas marcas ideológicas e dialógicas.

Nesse sentido, qualquer enunciado é dialógico, uma vez que não existe palavra pura, pois ela é traspassada pela palavra do outro, sempre, estando impregnada, portanto, de significados diversos. Nessa perspectiva, de acordo com Fiorin (2020, p. 22), um objeto é conhecido diante de distintas valorações discursivas que o fazem ser visto de determinada forma. “Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam”.

Desse modo, aquilo que está contido em um discurso foi formado, construído, lapidado, atravessado por outros discursos, e assim será continuamente, visto que o discurso é edificado nas relações sociais e, assim sendo, não há possibilidade de haver nele uma voz isolada, mas diversas vozes constitutivas de enunciados, que são únicos (FIORIN, 2020), pois, a cada vez que ocorrem, estão encobertos por posições axiológicas, perspectivas, apreciações diferentes e inéditas.

Tem-se, então, que a dialogicidade bakhtiniana não se pauta em definições conceituais, mas em enunciados concretos concebidos nas relações entre sujeitos constitutivamente dialógicos

e por isso dotados de posicionamentos formados a partir de interações ocorridas em contextos sócio-históricos em que se dá o enunciado. Daí que a palavra para Bakhtin e para o Círculo está atulhada de valorações construídas por múltiplas vozes situadas em dimensões sociais que fazem da linguagem, mesmo que expressada por meio dos mesmos signos linguísticos, um evento único, ideológico e pungente; e é dentro dessa noção de dialogismo que Bakhtin constrói seu pensamento sobre a carnavalização, conteúdo tratado no item subsequente.

Carnavalização bakhtiniana, o carnaval na literatura

A origem do carnaval é ancorada em duas vertentes, que se conflitam. De acordo com Minois (2003, p. 161), o carnaval “para uns, trata-se da perpetuação das festas pagãs; para outros; é uma tradição cristã”. Ora as festas populares são tidas como pagãs pelos clérigos medievais, ora a própria desaprovação religiosa delata a aurora pré-cristã das festas licenciosas.

Cristã ou pagã, a festa carnavalesca encontrou no corpo, humano e material, recinto para ser desfrutada. A festa da carne, em que se come carne antes do jejum quaresmal, torna-se também a festa da carne-corpo, visto que o corpo carnal desfrui de prazeres que saciam suas necessidades físicas por meio das relações sexuais, da comida e da bebida, elementos abundantes nos festejos do carnaval, verdadeiros “momentos de libertação.” (DELUMEAU, 2003, p. 239). Nas palavras de Le Goff e Truong (2006, p. 61), “O Carnaval é banquete, a exaltação do burlesco, da boa carne”. Foi nesse sentido que Bakhtin (2013) viu no carnaval a festa popular alegre, plena da desordem positiva, transportando-a para o texto literário, ocorrendo, assim, a carnavalização da literatura.

Considerando-se que a linguagem é constituída dialogicamente, ou seja, no contexto social e ideológico em que todos estão inseridos, a carnavalização da literatura, proposta por Bakhtin (2013), acontece a partir da relação entre o discurso oficial e o não oficial, quando este discurso subverte aquele, concebendo, assim, um mundo às avessas. O mundo passa a ser visto sob a lógica do carnaval, na qual a subversão da ordem ganha destaque, dissolvendo-se tudo aquilo que convive regular e coerentemente dentro da sociedade, mingando-se a distância hierárquica entre os homens e os aproximando perante sua condição equipolente proporcionada pela cosmovisão carnavalesca bakhtiniana.

O mundo invertido do carnaval, portanto, transmuta a ordem habitual, ascendendo-se ao regozijo da vida sem culpa, sem posições sociais, sem arquétipos, sem regulamentos e adotando-se práticas próprias daqueles para os quais a ordem é sair da ordem. Vê-se, assim, a dialogicidade do carnaval, dada a existência de duas vidas esconjuntadas transitoriamente: uma austera, fechada, rígida e ponderada, que é a vida oficial, outra alegre, profana, bem-humorada, festiva, sem níveis hierárquicos nem posições sociais segregadoras, que é a vida carnavalesca, vivida livremente; a vida da praça pública.

Esse contexto, o do carnaval, é transposto para a literatura (BAKHTIN, 2014), na qual é possível enxergar elementos da sátira menipeia, gênero tratado por Bakhtin (2014) a partir de elementos socioculturais do carnaval como uma festa originalmente popular, na qual se dão o destronamento e a coroação do rei, ápice da festa carnavalesca. Não obstante, é preciso esclarecer que o rei coroado e destronado no carnaval não representa a figura cuja função social se localiza no topo da hierarquia, mas sim aquela figura que seria propriamente o inverso de um rei, circunscrita na rasura da ordem social.

Essa força, advinda dos festejos do tipo carnavalesco, desde a antiguidade clássica até os dias atuais, envolve massivamente as camadas populares, que fazem do carnaval uma festa pública cujo palco é a praça, “o carnaval é por sua própria ideia *público e universal*, pois todos devem participar do contato familiar. A praça era o símbolo da universalidade pública” (BAKHTIN, 2015, p. 146), e se tem carnaval, tem riso.

O riso carnavalizado da vida extraoficial

O riso, ao longo da história, recebeu diversas conotações. Trazendo Le Goff, Alberti (2011) destaca que o riso, entre os séculos IV e X, sofreu a repressão monástica, passando a ser domesticado pela Igreja posteriormente e sendo liberado mais tarde pela corte perante a sátira e a paródia e mais adiante estudado por Bakhtin sob o viés da “cultura do riso” (ALBERTI, 2011, p. 70).

A partir dos costumes medievais, Bakhtin (2013) tratou do riso com base na dupla visão de mundo, uma séria e outra cômica. Haveria, por conseguinte, uma vida oficial, a das autoridades, e uma vida extraoficial, a do povo. O riso, portanto, integrou-se ao popular e afastou-se da vida formal, conglutinando-se à cultura popular de uma forma tão particular que seria impossível pensar no cômico sem fazer referência à vida extraoficial. “A visão cômica do mundo, elaborando-se de maneira autônoma, fora do controle das autoridades, adquiriu licença e liberdade extraordinárias.” (MINOIS, 2003, p. 156).

Dessa forma, a vida no carnaval anula a vida solene, e o riso é a forma, talvez, mais icônica de representar a visão cômica da vida vivida no carnaval, uma vez que ele se torna um mensageiro da liberdade, da plena satisfação, da inexistência de hierarquias. O riso carnavalizado não precisa do elemento oficial, aliás, distancia-se dele, uma vez que os motivos para a sua existência e permanência são obrigatoriamente não oficiais. Além disso, o riso é prontamente parte da festa popular, uma vez que a festa oficial é séria, não sendo, portanto, o riso uma peça que ali se encaixa; a visão séria do mundo não se afina ao riso, que vê o mundo sob o viés cômico. Assim, “O humor dessa natureza é o divertimento que surge das coisas fora de ordem, estranhas ou não familiares, privadas por um momento do seu papel designado no esquema geral.” (EAGLETON, 2020, p. 31).

Tem-se, portanto, que o riso se apresenta como o constituinte axiomático do contexto carnavalesco, manifestando-se a todo momento, sejam quais forem as práticas carnavalescas. O riso seria, assim, uma espécie de elemento onipresente no carnaval, uma vez que não é possível conceber o mundo cômico (o do carnaval) dissociado do riso. O que é cômico é risível.

Desse modo, considerando-se que o carnaval é uma festa popular, o riso carnavalesco em Bakhtin é coletivo, ou seja, “todos riem” (BAKHTIN, 2013, p. 10), ideia que se alia ao caráter popular da celebração carnavalesca, pois, sendo uma festa de todos, em que se celebra junto, a alegria é geral, a diversão é comum e o riso é coletivo, que acaba dialogando com o pensamento de Bergson (2018, p. 39) quando destaca o cômico enquanto um feito social: “Não apreciaríamos o cômico se nos sentíssemos isolados. Aparentemente o riso tem necessidade de eco. [...]. Nosso riso é sempre o riso de um grupo.”.

Sob essa perspectiva, a festa carnavalesca é convertida numa ocasião em que a vida popular cotidiana passa a ocupar o lugar de relevância da vida social, sendo o riso carnavalizado o tempero ideal, e indispensável, para tornar a celebração divertida, aproximativa e, portanto, positiva, como, nas palavras de Bergson, uma fantasia cômica na qual há “algo de vivo” (BERGSON, 2018, p. 37). Assim, o povo, hierarquicamente inferiorizado na vida extracarnavalesca, ficou, talvez, com a melhor parte (ou uma das mais felizes) do carnaval: o riso, elemento presente também nos momentos de banquete. Assim, o comer e o beber são ações diretamente relacionadas à vida carnavalizada, conforme será abordado no tópico seguinte.

O comer e o beber: associação do riso carnavalizado ao banquete

O comer e o beber caminham juntos à história da humanidade, pois é por meio da alimentação que o homem se sustenta. Ao longo da história, desde a Pré-História aos dias atuais, a alimentação do ser humano ganhou diversas conotações, de acordo com a época, os costumes, os aspectos sociais, os quais transformaram tal necessidade física em suporte para tomada de decisões, em símbolo de prestígio e poder, em formação de mentalidades, etc. (FLANDRIN; MONTANARI, 1998).

Comer e beber, durante o período medieval, ganhou relevância perante a mentalidade inserida naquela sociedade pela Igreja Católica, para a qual a gula seria um vício capital (PROSE, 2004). Segundo este autor, a gula seria considerada pecado porque “o culto dos sentidos em geral e do sentido do gosto em particular desvia nossa atenção das coisas sagradas e torna-se substituto da veneração a Deus” (PROSE, 2004, p. 23) e ainda porque “a gula nos deixa desprevenidos, enfraquece nossas defesas morais, e assim prepara o caminho para a libertinagem e a devassidão” (PROSE, 2004, p. 23-24).

No rol de crenças eclesiásticas medievais, está ainda a privação da alimentação com fins de autopunição ante o divino. “Receptáculo dos vícios” (GÉLIS, 2009, p. 55), o corpo, antro do pecado, deveria ser castigado para se chegar ao Cristo, abandonando-se o prazer de sentir, por meio do corpo, o gosto doce e saboroso que a comida e a bebida oferecem aos que lhes desfrutam. A contenção alimentar dá a sensação de domínio do próprio corpo e, por conseguinte, de que a alma está mais próxima de Deus e mais distante das coisas terrenas.

Em contrapartida a essa mentalidade, a Idade Média conservou a ideia do banquete a partir também de percepções positivas, inserindo em seus sentidos a socialização, a comemoração, a partilha, a pacificação. É nessa perspectiva que Chevalier (2008, p. 120) afirma ser o banquete um ritual quase universal, “símbolo de participação numa sociedade, num projeto, numa festa”.

De acordo com Gélis (2009), desde as primeiras civilizações, o banquete tinha funções sociais, sendo marca de solidariedade entre grupos. Tal noção manteve-se no período medieval, no qual “o compromisso das relações baseadas na paz e na concórdia.” (ALTHOFF, 1998, p. 300) era um dos pontos que se associaram ao banquete. Outro ponto associado ao banquete medieval era o comer e o beber junto, em detrimento do que se comia e se bebia, costume mantido, inclusive pelos religiosos, que se distanciavam das normas clericais sob a justificativa de manter laços (ALTHOFF, 1998).

Contrariamente ao pensamento eclesiástico, o banquete se associou às festas populares (BAKHTIN, 2013), sendo o excesso de comida e bebida pontos positivos uma vez que manifestam alegria. Quem participa da festa popular, na qual não há distinção entre os que a integram, busca divertir-se coletivamente, sem preocupações sociais ou comportamentais, e o banquete simboliza uma extensão dessa alegria, sendo também um atributo do extravasamento que contagia a massa popular. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2013), não pode haver qualquer ato cômico essencial que dispense o banquete. “Uma refeição não poderia ser triste.” (BAKHTIN, 2013, p. 247).

Além disso, o banquete, sendo momento de alegria, é promotor da interação entre seus partícipes, tornando o comer e o beber ocasiões de desfrute da liberdade, da distração, do entretenimento, do riso. “As conversações à mesa são conversas livres e brincalhonas: o direito de rir e de entregar-se a palhaçadas, de liberdade e de franqueza, concedido à ocasião da festa popular, estendia-se a elas.” (BAKHTIN, 2013, p. 249).

O comer e o beber, dessa forma, são essenciais à vida extraoficial, mostrando-se aliados e inseparáveis da vida alegre, tanto que, mesmo em enredos literários cuja sociedade é soberanamente a elite, o banquete reluz e é luz viva; é, assim, oportunidade para o riso carnavalizado, como ocorre em *Os Maias*, analisado brevemente a seguir, conforme permitiu o espaço deste artigo.

O comer e o beber na aristocracia lisboeta: uma análise do riso carnavalizado em *Os Maias*

Os Maias, apesar de retratar a vida da alta sociedade lisboeta do século XIX, em que os tipos sociais e seus costumes refletem uma seriedade própria dessa época e desse lugar, traz episódios dotados de um humor irreverente e predominantemente irônico, provocadores do riso-chacota, levando o leitor a questionar o quê, de fato, é sério e a rever a seriedade dentro de uma sociedade que tenta se apresentar séria, mas está constantemente substituindo a seriedade pelo riso dentro de seus próprios costumes e de seu comportamento. Ressalte-se que, muitas vezes, isso acontece em momentos rodeados da boa mesa (o comer e o beber), característica tipicamente medieval que se estendeu por muitas sociedades dos séculos seguintes, uma vez que “A alimentação é a primeira ocasião para as camadas dominantes da sociedade manifestar sua superioridade neste domínio fundamental que é o das aparências.” (LE GOFF, 2005, p. 357).

Em *Os Maias*, aliás, o comer e o beber são ações que ocorrem frequentemente, em diversas ocasiões, entre as quais estão aquelas que protagonizam o corpo eclesial, considerado, durante o período medieval, a terceira ordem social, a qual “Do ponto de vista da pertença social, ela se assemelha mais à nobreza” (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 297).

Distantes da temperança, as personagens que representam a igreja em *Os Maias* estão entre as que mais desfrutam, fartamente, dos prazeres da gula, contradizendo as normas da Igreja e, por conseguinte, caindo em pecado (SHAW, 1998 *apud* PROSE, 2004).

O abade Custódio é uma personagem carnavalesca bastante representativa desse contexto, tornando-se uma espécie de símbolo da fama glutona eclesial. A exemplo disso, no início do enredo, Afonso (Patriarca da família Maia) oferece um jantar em virtude da chegada de Vilaça (administrador da família Maia) ao Ramalhete (casarão da família Maia), compondo também a cena a senhora viscondessa (prima da esposa de Afonso), Carlos (neto de Afonso da Maia) – ainda menino –, o senhor Brown (preceptor) e o abade Custódio, da qual se destaca o seguinte fragmento:

– Vilaça, Vilaça – advertiu o abade, de garfo no ar e um sorriso de santa malícia –, não se deve falar em latim aqui ao nosso nobre amigo... Não admite, acha que é antigo... Ele antigo é...

– Ora sirva-se desse *fricassé*, ande, abade – disse Afonso –, que eu sei que é o seu fraco, e deixe lá o latim...

O abade obedeceu com deleite; escolhendo no molho rico os bons pedaços de ave. (QUEIROZ, 2005, p. 68).

Perante a cena descrita, é possível perceber certo clima de chacota do contexto eclesiástico quando Afonso interrompe a fala do abade destacando-lhe uma característica que visivelmente compõe a conduta do religioso: a de ser um glutão. Descostura-se ali qualquer tom de seriedade – atributo naturalmente outorgado à Igreja, promotora de ordens e bons costumes –, descortinando-se a hipocrisia religiosa e provocando o riso que debocha da Igreja ao percebê-la falsa (porque contradiz o que prega), conforme destaca a fala de Afonso ao desvelar a fraqueza do Abade, sem se intimidar com a presença dos demais convidados e, ao mesmo tempo, ao torná-la comum, no sentido de ser a Igreja composta por membros que são iguais a todos, uma vez que querer comer da boa comida não é, na verdade, nenhum sacrilégio. Nesse instante, o discurso de poder eclesial é dessacralizado e relativizado, desfazendo-se “o unilinguismo fechado e impermeável dos discursos oficiais, da ordem e da hierarquia.” (FIORIN, 2020, p. 97).

Diante disso, tem-se que a fala de Afonso da Maia deixa transparecer a abolição da cultura oficial em detrimento da não oficial, convertendo o sério no risível quando descredita a austeridade presente na fala do abade e a substitui pela sua fala, cujo tom dissemina um fato da vida extraoficial: um religioso esbaldando-se de comida, sem preocupações com o pecado da gula, na medida em que obedece ao patriarca sem qualquer resistência, fartando-se de ave, tornando-se, assim, um ser humano igual aos demais, conforme preconiza a carnavalização bakhtiniana, visto que “todos são participantes ativos, todos participam da ação carnavalesca.” (BAKHTIN, 2015, p. 140), por meio da qual se dá a libertação temporária da verdade em vigor (BAKHTIN, 2013), transpondo-se para o texto literário o espírito do carnaval (FIORIN, 2020). Acontece aí, portanto, “o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 2010, p. 8).

Considerando, ainda, o excerto eciano acima, há outro aspecto que reforça a presença da carnavalização bakhtiniana em *Os Maias* nos momentos em que se come e bebe: o desfrute, sem cerimônias, da boa mesa, oportunidade para empanturrar-se de comida no sentido de comer muito a fim de aproveitar a fartura e ostentar *status* (FLANDRIN; MONTANARI, 1998). Nesse sentido, faz-se oportuno observar que o abade sai do seu lugar social, uma vez que a Igreja ocupava lugar de destaque na pirâmide da hierarquia social do século XIX português, ao regalar-se de comida, considerando o contexto da carnavalização de uma festa sem ribalta, e procura igualar-se à população cuja posição hierárquica está na base, participando equitativamente da mesma festa, exatamente como ocorre no carnaval. Ademais, é importante lembrar que, apesar de as famílias mais abastardas disporem de mesas fartas, o comportamento à mesa deveria sempre manter as boas maneiras e o comedimento, conduta que o abade contraria carnalivalizadamente.

Além do abade Custódio, outras personagens despertam o riso carnavalizado dentro de episódios em que se come e/ou se bebe, como João da Ega (fidalgo, formado em Direito, ateu, demagogo, de comportamento audacioso), personagem controversa e diferenciada, considerando-se sua imagem grotesca e suas ações desconectadas do padrão social. Um dos momentos em que podemos identificar isso se dá na ocasião de um baile a fantasias promovido pelos Cohens, casal formado por Raquel Cohen – bela mulher, judia, com quem Ega diz ter tido um flerte – e por Jacob Cohen – judeu, diretor do Banco Nacional, figura muito influente (QUEIROZ, 2005). Quando da chegada de Ega à festa, vestido de Mefistófeles (entidade diabólica do período medieval), o anfitrião, o Cohen, o coloca da porta para fora, pois descobrira que João da Ega estava tendo um caso amoroso com sua mulher. Ega ficou inconformado com aquela atitude e, tomado de muita raiva, desejando, inclusive, matar o Cohen, foi se aconselhar com os amigos Carlos e Craft, instante em que a bebida regaria a conversa: “Ega romperá logo a contar o seu caso – enquanto Craft, sem espanto nem reclamações, ia preparando metodicamente sobre a mesa três *grog*s de *cognac* e limão.” (QUEIROZ, 2005, p. 261).

Sem saber como agir diante daquela situação, os amigos o aconselham a deixar-se ferir e matar, afinal “o Cohen o surpreendera, amando-lhe a mulher. Logo, podia matá-lo, podia entregá-lo aos tribunais, podia escavacá-lo na sala a pontapés...” (QUEIROZ, 2005, p. 262), podendo-se perceber, em meio à reação do marido traído, o tom de zombaria nas afirmações dos amigos e, por conseguinte, a instigação de um riso que chacota do ocorrido e de João da Ega, como o faz Carlos da Maia:

– Excelente! Então, meu caro Ega, tens outra coisa a fazer, antes de morrer amanhã talvez, é cear esta noite. Eu ia cear, e, por motivos longos de explicar, há nesta casa um peru frio. E há de haver uma garrafa de Bourgogne...

Daí a pouco estavam à mesa. [...] Carlos, que se declarara esfomeado, trinchava já o peru, enquanto Craft desenvolhava, com veneração, duas garrafas do seu Chambertin, para reconfortar Mefistófeles. (QUEIROZ, 2005, p. 263-264).

Nesse contexto, tem-se que uma situação a qual deveria ser tratada como trágica, afinal envolveria discussões e até a morte de um amigo, é abordada sob um deboche endossado pelo comer e pelo beber, transformando aquele momento numa situação risível, afinal a comida e a bebida são indispensáveis nas festas populares e, por conseguinte, em qualquer ação cômico-carnavalesca (BAKHTIN, 2013). Assim, Carlos quebra qualquer expectativa de uma moderação sensata, revelando, ainda, por meio do seu discurso, traços de uma sociedade falsa e egoísta, que ri de seus pares e zomba de seus problemas, uma realidade não percebida cotidianamente, mas vista no carnaval, quando a vida se abre e pode ser vivida livremente.

À base de comida e bebida, a seriedade da cena é, portanto, transmutada em um momento cômico; o sério perde espaço para o risível. O comer junto, ocasião para socialização e negociações dentro da alta sociedade, torna-se um momento de celebração, semelhante ao carnaval, no qual são anulados “o sistema e a ordem da vida comum” (BAKHTIN, 2015, p. 140). Assim, a possibilidade de morte de João da Ega olvida-se diante do comer e do beber junto, passando-se a viver e vivenciar aquele momento, no sentido de desfrutar da boa mesa, da qual João da Ega não se esquivou, pelo contrário, entregou-se às guloseimas:

E daí a pouco devorava: foram talhadas de peru, uma porção imensa de língua de Oxford, duas vezes presunto de lorque, todas aquelas boas coisas inglesas que havia sempre em casa do Craft. E ele só bebeu toda uma garrafa de Chambertin. (QUEIROZ, 2005, p. 264).

Diante deste excerto, é possível pensar na acentuação do tom cômico-risível em virtude de a própria personagem que fora ameaçada pelo Cohen, ou seja, João da Ega, render-se intensamente aos deleites do paladar, lançando mão de seu problema, anulando-o completamente em detrimento do instante de prazer que a comida e a bebida lhe proporcionam. Tem-se, assim, a sensação repentina de que tudo está bem, não parecendo ter acontecido, portanto, qualquer contratempo. Com isso, carnaliza-se a realidade, posto que uma questão séria, própria da vida social lisboeta, dá lugar a um acontecimento risível.

O comer e o beber transformam o agir de João da Ega, passando essas ações ao lugar de destaque. Comer e beber são mais importantes que o risco da morte que seria provocada por um homem enciumado, cuja postura reflete o comportamento social da época. O risível toma, então, conta da cena, perdurando no instante em que Ega encontra uma solução para o sufoco por que passava:

Ega, já com os olhos brilhantes do Bourgogne, declarou tragicamente que ele então entrava num mosteiro. Os dois gracejaram, sem piedade. Em que mosteiro queria ele entrar? Nenhum era congênere com Ega! Para dominicano era muito magro, para trapista muito lascivo, muito palrador para jesuíta, e para beneditino muito ignorante... Era necessário criar uma ordem para ele! Craft lembrou a Santa Blague!

– Vocês não têm coração – exclamou Ega, enchendo outro grande copo. – Vocês não sabem, eu adorava aquela mulher! (QUEIROZ, 2005, p. 264-265).

É difícil àquele que se debruça sobre *Os Maias* conter o riso quando da leitura do excerto acima (em que a bebida requer destaque), começando pelo discurso de João da Ega ao considerar a possibilidade de entrar no mosteiro a fim de escapar da fúria do Sr. Cohen, isso porque Ega contradiz o próprio discurso em razão de ser responsável por duras críticas à Igreja

durante todo o enredo. Fortalece essa visão o fato de ele ser uma figura grotesca, fora dos padrões sociais, tanto fisicamente quanto no que tange ao seu modo de pensar, parecendo, portanto, disforme do contexto monástico. João da Ega jamais se encaixaria num mosteiro e o fato de ele falar disso em tom de seriedade – considerando, de fato, entrar num mosteiro –, desperta, inevitavelmente, o riso debochado. Observe-se que seus próprios amigos caçoaram do grotesco Mefistófeles, confirmando, assim, a sandice que saíra de sua boca, fazendo soar o riso carnavalesco bakhtiniano, uma vez que “O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade ambivalente.” (BAKHTIN, 2010, p. 105).

Assim, diante desta breve análise, notam-se evidentes a presença de elementos do carnaval transpostos para o texto literário (BAKHTIN, 2013) em *Os Maias*, destacando-se o riso como elemento singular numa obra que se localiza no Realismo português, cujo olhar voltou-se à reprodução fiel da realidade. Concluído este momento de análise, parte-se agora para as últimas considerações deste artigo.

Considerações finais

Contrariamente ao que se mostra a sociedade lisboeta do século XIX, que quer parecer fina porque faz parte da alta classe em *Os Maias*, diversos trechos da referida obra evidenciam seu comportamento mais próximo daquilo que, na esteira bakhtiniana, pode-se chamar de cultura cômico-popular.

Sendo o enredo sempre pleno de muita comida e de muita bebida, tais momentos festivos deixam escapar condutas que se aproximam dos festejos populares, provocando o riso no leitor, que, desavisado da comicidade ali presente, pode surpreender-se diante do elemento risível, o que dá ao romance elementos da carnavalização bakhtiniana.

Dessa forma, a fama gluttona dos religiosos no romance se destaca, tornando-se risível diante de um contexto em que os clérigos deveriam prezar pela temperança, virtude percorrida pela Igreja Católica. Essa fama evidenciada à mesa ridiculariza a própria Igreja na pessoa do abade Custódio, o qual desperta o riso-chacota, conforme se dá no carnaval.

Além dos clérigos, outras personagens são responsáveis por despertar o riso carnavalizado, os quais, sempre rodeados de comida e bebida, chacoteiam de seus pares sociais, evidenciando, assim, características que se alinham muito mais ao costume popular que ao comportamento da aristocracia, denunciando-se, por meio do riso, a hipocrisia social que permeia todo o enredo.

Percebe-se, portanto, que a carnavalização, dentro de um contexto elitizado, pode fazer rir, impulsionada por muita comida e bebida, transpondo-se, assim, para a literatura um elemento essencial que é capaz de suavizar ao leitor um texto aparentemente tão realista quanto a

sociedade de sua época: a possibilidade de debochar do que é sério, de ver a vida sob uma visão alegre; a possibilidade de rir, livremente, como na festa popular em que todos podem participar, se regalar e subverter a ordem oficial.

Referências

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ALTHOFF, Gerd. Comer compromete: refeições, banquetes e festas. *In*: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Maximo. **História da alimentação**. Tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o significado do cômico**. Tradução de Maria Adriana Camargo Cappello. São Paulo: Edipro, 2018.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

DELUMEAU, Jean. **O pecado e o medo: a culpabilização no ocidente (séculos 13-18)**. Tradução de Álvaro Lorencini. Bauru: EdUSP, 2003. v. 1.

EAGLETON, Terry. Alessandra Bonruquer (trad.). **Humor: o papel fundamental do riso na cultura**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Maximo. **História da alimentação**. Tradução de Luciano Vieira Machado e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Dir.). **História do Corpo**: da Renascença às Luzes. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 1.

LE GOFF, Jacques. **A civilização no ocidente medieval**. Tradução de José Rivair de Macedo. Bauru: EdUSC, 2005.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MINOIS, George. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PROSE, Francine. **Gula**. Tradução de Sergio Viotti. São Paulo: Arx, 2004. (Sete Pecados Capitais)

QUEIROZ, Eça de. **Os Maias**. Porto Alegre: L&PM, 2005. v. 1.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

CARNAVALIZAÇÃO DA LÍNGUA E PROTESTO FESTIVO NA PARADA DO ORGULHO LGBT DE SÃO PAULO¹¹³

Rafael da Silva Marques Ferreira¹¹⁴

Resumo: A Parada do Orgulho LGBT de São Paulo é um dos maiores e mais importantes eventos de luta por direitos civis das minorias sexuais e de gênero do mundo, reunindo milhões de pessoas em suas quase trinta edições. Desde 1997, a Parada reúne pessoas de diferentes raças, credos, orientações sexuais, classes sociais e gêneros para, juntas, em um grande corpo coletivo, declarar, em uma das avenidas mais importantes do País, o orgulho de ser quem se é, ao mesmo tempo em que festejam e protestam por políticas públicas que melhor assistam as pessoas pertencentes à comunidade LGBT brasileira. Dentre as possibilidades de reivindicação, estão os enunciados produzidos sob o gênero discursivo “cartaz”; que, dada a sua facilidade de produção, capacidade de síntese e apelo comunicacional, é um gênero bastante popular nesse tipo de manifestação. Inseridos nesse ambiente alegre, barulhento, colorido, que a tudo excede e transborda, as/os manifestantes, ao construírem seus enunciados, acompanham o contexto no qual os mesmos serão exibidos e produzem enunciados fortemente alinhados às formas carnavalescas da linguagem. O tom jocoso, o riso ambivalente, a possibilidade de zombar até de si mesmo, a alegre inversão dos aspectos valorativos relacionados ao signo linguístico, tudo isso encontra espaço nos protestos que circulam na (e constituem a) Parada. Com base nesses pressupostos, propomos uma comunicação na qual, a partir das noções desenvolvidas por Bakhtin em sua obra *A cultura popular da Idade e do Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2013), analisamos um cartaz exibido por duas participantes que, durante a Parada de 2018, seguiam o trio elétrico do coletivo “Mães pela diversidade”, no qual lia-se: “MINHA FILHA É SAPATÃO COM MUITO ORGULHO!”. A partir dos efeitos de sentido promovidos pelo texto, propomos uma reflexão acerca, principalmente, dos aspectos que tangem à carnavalização da linguagem bem como da potência presente no riso que faz dele uma forte estratégia de enfrentamento da realidade e, portanto, uma possibilidade para transformá-la. Esta comunicação representa uma parte da pesquisa por mim empreendida durante os meus estudos para fins de doutoramento em Estudos Linguísticos (Universidade Federal do Espírito Santo/Universidade de Coimbra) na qual tomo a Parada do Orgulho LGBT

113 O presente trabalho integra parte da minha tese de doutorado e foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

114 Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo; professor efetivo do Instituto Federal do Espírito Santo campus Avançado Viana. E-mail rafael.ferreira@ifes.edu.br

de São Paulo como uma manifestação popular da contemporaneidade composta por um tripé discursivo formado por “memória”, “protesto” e “festa”, estabelecendo pontos de aproximação e contato com os carnavais do medievo e da renascença estudados por Bakhtin a partir dos textos de François Rebelais

Palavras-chave: Carnavalização. Parada LGBT. Cartaz. Protesto.

Introdução

Regina Facchini (2002), ao reconstituir o histórico do movimento homossexual no Brasil, propõe – baseada na combinação de pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica – a divisão da trajetória do movimento homossexual brasileiro em três momentos: o primeiro que vai de 1978 a aproximadamente 1983; um segundo, de 1984 a 1992; e, por fim, aquele com início em 1992 e que se desenvolve até os dias de hoje. Neste último, localizamos a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo.

Com sua primeira edição no ano de 1997, a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo representa hoje um dos eventos mais importantes do mundo no que se refere à luta das minorias sexuais de gênero. Entretanto, diferentemente da maneira como ocorre em outros lugares do mundo, a marcha por direitos da comunidade LGBT, no Brasil, não se trata de um evento em que algumas pessoas e grupos desfilam para uma multidão de espectadores.

Este formato, inclusive, é considerado pelo cofundador da manifestação, Nelson Matias, como um dos diferenciais para o sucesso da Parada brasileira: “Aqui tudo é misturado, em outros lugares como nos Estados Unidos, ela é mais segmentada, e também as pessoas vão assistir ao desfile, há uma separação. Aqui é uma festa, todo mundo junto”, explica ao *site* do El País.¹¹⁵

No Brasil, o ato político-reivindicatório recebe tons específicos da nossa cor-local e adquire estrutura, organização e áurea de festa, não uma festa qualquer, mas a maior de todas: o carnaval. Quem vai à Parada do Orgulho LGBT de São de Paulo não o faz apenas como quem contempla; estar na Avenida Paulista durante as horas do evento significa constituir o corpo coletivo que, em oposição à ideia de *massa*, constrói uma *multidão*. De acordo com Hardt e Negri (2005), as massas têm como essência a indiferença, a formatação, a liderança, já as multidões possuem como cerne a diferença e a ingovernabilidade. Por esse motivo, segundo os autores (2005, p. 141), “a multidão é o único sujeito social capaz de realizar a democracia, ou seja, o governo de todos por todos”.

115 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/13/politica/1497378497_483624.html. Acesso em: 16 ago. 2022.

Ao pensar sobre as organizações coletivas com fins reivindicatórios e, principalmente, o seu poder transformador, a filósofa estadunidense Judith Butler afirma que fazer-se visível em um espaço público, por si só, já é uma forma de reivindicar direitos; ainda que nenhuma palavra seja pronunciada, a presença do corpo físico, a sua materialidade, unida a vários outros corpos em assembleia, comunica e protesta:

[...] o que vemos quando os corpos se reúnem em assembleia nas ruas, praças ou em outros locais públicos é o exercício [...] do direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vidas mais vivíveis. [...] quando as pessoas se reúnem nas ruas, uma implicação parece clara: elas estão aqui e lá; elas persistem, elas se reúnem em assembleia e manifestam, assim, o entendimento de que a sua situação é compartilhada ou o começo desse entendimento. E mesmo quando não estão falando ou não apresentam um conjunto de reivindicações negociáveis, o apelo por justiça está sendo representado: os corpos em assembleia “dizem”: “nós não somos descartáveis”, não importando que estejam ou não usando palavras no momento, o que eles dizem, por assim dizer, é “ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida”. (BUTLER, 2018, p. 32-33).

Tal qual a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo, as festas populares do Idade Média e do Renascimento estudadas por Mikhail Bakhtin a partir dos romances do francês François Rabelais também representam importantes movimentos coletivos que possuem a capacidade de criar uma temporária suspensão da vida ordinária das pessoas, mas que, para além da primeira camada puramente catártica, carrega em si a semente da transformação.

Carnaval(ização) e riso

Para Bakhtin (2013, p. 3), de todas as festividades populares que ocorriam na Idade Média, o carnaval foi a que melhor conservou as características das chamadas festas não-oficiais que se opunham “à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época”. Muito além do que uma simples festa, o carnaval descrito por Rabelais e estudado por Bakhtin engendrava uma nova vida para os seus participantes; uma nova forma de enxergar o mundo, as relações sociais e as pessoas era constituída e, partir dessa cosmovisão, o carnaval não apenas era festejado, mas verdadeiramente vivido em oposição à forma engessada e castradora de viver imposta pelo Estado feudal regido diretamente por dogmas da Igreja Católica medieval.

Os festejos populares se consolidavam por suas próprias leis, em que a característica principal delas era a alegre inversão do mundo estabelecido: suspendia-se a estrutura hierárquica, ridicularizava-se o sério e o oficial, anulavam-se as barreiras entre o alto e o baixo, o sagrado e

o profano de tal maneira que certas formas carnavalescas eram muitas vezes “uma verdadeira paródia do culto religioso” (BAKHTIN, 2013, p. 6), libertando a todos, temporariamente, do dogmatismo católico em voga. Tudo aquilo que pertencia à esfera particular da vida cotidiana era, no carnaval, apresentado ao avesso, pelo contrário, de revés.

O autor destaca também as oposições entre as festas oficiais e as populares por meio de elementos verbais e não verbais: vocabulários, vestimentas, gestos, posturas etc. As festividades ditas sérias serviam-se de diferentes sistemas sógnicos para simplesmente reafirmar e destacar as distinções hierárquicas e as distâncias sociais. As comemorações relacionadas ao Estado feudal e à Igreja relacionavam-se, portanto, à ideologia oficial do período, já que tais artefatos da cultura buscavam implantar uma única concepção de produção do mundo/da vida, proviam de sistemas ideológicos enformados e promoviam a estabilidade da estrutura social vigente:

[...] as festas oficiais da Idade Média – tanto as da Igreja como as do Estado feudal – não arrancavam o povo à ordem existente, não criavam uma segunda vida. Pelo contrário, apenas contribuía para consagrar, sancionar o regime em vigor, para fortificá-lo [...]. Na prática, a festa oficial olhava apenas para trás, para o passado de que se servia para consagrar a ordem social presente. A festa oficial, às vezes mesmo contra suas intenções, tendia a consagrar a estabilidade, a imutabilidade e a perenidade das regras que regiam o mundo: hierarquias, valores, normas e tabus religiosos, políticos e morais correntes. A festa era o triunfo da verdade pré-fabricada, vitoriosa, dominante, que assumia a aparência de uma verdade eterna, imutável e peremptória por isso o tom da festa oficial só podia ser o da *seriedade* sem falha, e o princípio cômico lhe era estranho. Assim, a festa oficial traía a *verdadeira* natureza da festa humana e desfigurava-a (BAKHTIN, 2013, p. 8, destaques do autor).

Em contrapartida, as formas de comunicação comuns às manifestações populares pretendiam, por meio do princípio cômico, minar toda e qualquer ordem constituída, eliminar hierarquias para estabelecer relações de igualdade, abolindo privilégios, regras, dogmas e tabus. Estavam, assim, relacionadas à ideologia do cotidiano, uma vez que era instável, as formas de comunicação dos festejos populares se desenvolviam nas relações de proximidade social, e promoviam, ainda que lentamente, deslocamentos na ordem instituída.

No carnaval, uma forma especial de contato livre e familiar reinava entre sujeitos usualmente apartados no cotidiano ordinário pelos obstáculos intransponíveis da sociedade feudal (condição financeira, emprego, idade, situação familiar...) e cada participante sentia-se apenas “um ser humano entre seus iguais. O autêntico humanismo que caracterizava essas relações não era em absoluto fruto da imaginação ou do pensamento abstrato, mas experimentava-se concretamente nesse contato vivo, material e sensível” (BAKHTIN, 2013, p. 9).

É a partir dessa interação entre palácio e praça pública que surge o movimento que Bakhtin nomeia **carnavalização**. Em sentido amplo, carnavalização remete a todo processo que faz uma alegre inversão do estabelecido e, assim, dessacraliza e relativiza os discursos oficiais da ordem e da hierarquia, os discursos do sério e do imutável; deixando clara a sua unilateralidade e os seus limites.

Nesse contexto, Bakhtin trabalha também a importância do riso ambivalente e transgressor para a cultura popular, riso esse que surge exatamente das ações pelas quais o mundo é virado de ponta cabeça, carnavalizado, então. O riso carnavalizado, que “degrada e materializa” (BAKHTIN, 2013, p. 18), é uma força, uma das poucas inalienáveis disponíveis à multidão.

O sério é oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições. Há sempre nessa seriedade um elemento do medo e da intimidação. [...]. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência e a autoridade empregam a linguagem do riso. [...]. Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revelava-lhe um novo mundo [...] ela podia formar para si uma verdade diferente, não oficial, sobre o mundo e o homem. (BAKHTIN, 2013, p. 78, grifos do autor).

A questão do riso é de crucial importância para os estudos de Bakhtin. Associado às festas populares, espetáculos, ritos e como manifestação coletiva de uma multidão, o riso possui o poder transgressor de infringir diretamente a ideologia oficial.

A carnavalização e o riso por ela promovido indicam, em certa medida, algo de revolucionário, pois envolve uma crítica jocosa à cultura oficial, ao tom sério e religioso, permitindo que tais recursos sejam percebidos como apenas um entre muitos e em relações tensas e contraditórias. Esse movimento, ao possibilitar a experiência de uma vida às avessas, proclama uma alegre relatividade de tudo e, principalmente, a possibilidade de um mundo diferente. Assim, é inerente à cosmovisão carnavalesca um princípio utópico.

A obra de Rabelais confronta dialogicamente os valores de duas culturas díspares: a cultura oficial, cujos principais representantes, na Idade Média e no Renascimento, eram a Igreja Católica e o Estado feudal; e a cultura popular, marginal, cuja expressão maior residia nas festas populares do carnaval. Sendo assim, a obra de Rabelais, rica em paródias, estrutura-se pelo embate de valores éticos díspares em suas expressões estéticas ímpares. Dessa conjunção de aspectos tão específicos, surgia, como consequência, uma manifestação comunicativa única, uma forma de linguagem típica do local onde ocorriam as festividades populares: a praça pública.

A linguagem da praça pública

O carnaval, na concepção bakhtiniana, como visto na seção anterior, é o local da inversão, da explosão de alteridade, do extravasamento. Momento em que se revoga, antes de tudo, o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção e etiqueta. Tal (re)organização da realidade faz com que predomine nesses ambientes a língua não-oficial, que se relaciona sobretudo com as injúrias e o riso. Bakhtin dedica todo um amplo capítulo, o segundo de *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, à análise das formas específicas de linguagem por meio das quais a cultura cômica popular se expressa e se faz presente na obra do romancista francês.

Bakhtin trata da linguagem da praça pública, cujas imagens verbais introduzem-se na cosmovisão carnavalesca. A suspensão provisória das relações de poder, a eliminação de regras e tabus vigentes e o encontro de tudo o que não era oficial criavam, na praça pública, um tipo particular de comunicação – ao mesmo tempo ideal e real entre as pessoas – inconcebível em situações ordinárias: “Elaboravam-se formas especiais do vocabulário e do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes de etiqueta e da decência” (BAKHTIN, 2013, p. 9). Tal fenômeno motivou o aparecimento de uma comunicação carnavalesca típica: caracterizada pelo uso de uma linguagem familiar, na qual as distâncias entre os sujeitos em interação eram abolidas, na qual frequentemente se usavam séries de blasfêmias e de palavras obscenas.

A linguagem popular apresenta um dos fenômenos mais antigos da língua: o tom duplo. Não se pode distinguir claramente nela os elogios e os insultos, explica Bakhtin. Os elogios são irônicos e ambíguos e, definitivamente, são insultos; como também esses últimos não se podem separar de todo do elogio, de modo que frequentemente têm um sentido afetivo: “O vocabulário da praça pública em festa injuria louvando, e elogia injuriando. [...] O louvor ou a injúria podem predominar: um está sempre a transformar-se no outro. O elogio contém *implícita* a injúria, ele está preñado da injúria e, inversamente, a injúria está preñado do elogio” (BAKHTIN, 2013, p. 364, destaque do autor).

Esta ambivalência, esta presença do positivo e do negativo juntos caracteriza toda a linguagem da cultura cômica popular, as imagens nunca são definitivas, isoladas, inertes, mas dotadas de uma “ambivalência regeneradora” (BAKHTIN, 2013, p. 19) graças à visão dinâmica, viva, construtiva e globalizante na qual se funda. A figura do duplo tom que une elogios e insultos na linguagem popular coroa e destrona ao mesmo tempo, conclui o filósofo.

Esse duplo tom – que foge aos usos cotidianos – da linguagem popular de que trata Bakhtin é, segundo Butler (2018, p. 176), comum em situações em que protestos são promovidos: “E

algumas vezes ‘o povo’ age por meio do silêncio coletivo ou do uso irônico da linguagem; seu humor e até mesmo seu escárnio se apropriam e assumem o controle de uma linguagem que busca desviar-se das finalidades usuais”.

Na Parada do Orgulho LGBT de São Paulo, em 2018, essa característica da linguagem descrita por Bakhtin e Butler aparece em enunciados configurados no gênero do discurso cartaz de protesto como exposto e analisado a seguir.

Análise

A produção enunciativa em um determinado gênero do discurso não é uma escolha aleatória; sempre é realizada com base no projeto de dizer do sujeito discursivo. A depender dos seus objetivos e condições, ele seleciona, seja ou não de modo consciente, dentro de seu repertório, aquele que acredita atender as suas necessidades comunicacionais imediatas.

Em contextos de protesto, como o que a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo proporciona, o cartaz é um dos gêneros discursivos mais populares entre os participantes que desejam posicionar-se com enunciados compostos (em parte ou totalmente) por signos linguísticos na modalidade escrita.

Essa preferência se justifica tanto pela facilidade para a confecção – já que não são necessários muitos materiais – quanto pela estética que os constitui: o cartaz é, em muitos casos, multimodal, há uma fusão entre linguagem verbal e não verbal, pois a imagem influencia de maneira decisiva na construção do discurso ora proferido, o que confere a eles o que Brait (2013) denomina por *dimensão verbo-visual* do enunciado. A estudiosa a define como

[...] dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente. (BRAIT, 2013, p. 44).

Outra característica dos cartazes que os torna tão adequados a finalidades reivindicatórias se refere especificamente à utilização da linguagem verbal: trata-se de algo conciso e objetivo, grafado com letras grandes, o que desperta a atenção do leitor, promovendo uma melhor compreensão ativa da mensagem.

Além disso, os cartazes também apresentam historicidade, uma espécie de memória: ao longo da história de lutas e protestos, esse gênero do discurso foi usado para expressar uma voz que não é apenas do indivíduo que o porta, mas uma voz coletiva, de uma multidão, e que

atende a uma necessidade comunicativa da realidade, posicionando-se frente às demandas sociais. Durante a Parada do Orgulho LGBT em 2018, milhares de manifestantes foram às ruas de São Paulo para contestar, denunciar e expor sua pauta reivindicatória.

Tudo isso justifica a escolha do gênero cartaz, já que o mesmo atua “como documento histórico, fonte de informação social e política, termômetro de opinião” (FONSECA, 1999, p. 13); configurando-se, assim, como um importante instrumento sócio-histórico de formação político-cidadã e de expressão de opinião, que possibilita uma leitura profunda e a compreensão do momento histórico e social em que ocorreu a manifestação.

Figura 1 – Mãe e filha orgulhosas na Parada.¹¹⁶



Seguindo o trio elétrico do coletivo “Mães pela Diversidade”, as manifestantes, muito provavelmente mãe e filha como seu texto faz supor, empunham o enunciado em forma de cartaz “MINHA FILHA É SAPATÃO COM MUITO ORGULHO!”. Fez-se uso da linguagem não-verbal ao se utilizar o símbolo do feminino (♀) para substituir duas letras “O” (as últimas de “sapatão” e “orgulho”), além disso, as cores da bandeira do Orgulho LGBT foram utilizadas para preencher a palavra “ORGULHO” e o lilás – cor que representa o feminismo (como síntese entre as cores azul e rosa) – é usado para escrever “SAPATÃO”. Comumente o termo é usado para se referir de maneira bastante ofensiva às mulheres homossexuais, entretanto, no cartaz, ao utilizá-lo, a manifestante o transforma em elogio já que admite que o fato de sua filha ser “sapatão” é justamente o que a torna orgulhosa, demonstrando a “ambivalência regeneradora” na qual elogio e injúria se fundem.

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BjnQUPMB-on/?taken-by=poenaroda>. Acesso em: 18 jul. 2018.

A aplicação, em uma situação elogiosa e autoafirmativa, de termos cotidianamente imbuídos de carga semântica tão negativa quanto “sapatão” o é, promove a carnavalização dos mesmos, já que proporciona uma alegre inversão do sentido estabelecido, quebrando a nossa expectativa, construindo o tom bem-humorado do protesto, sem com isso deixar de posicionar-se eticamente frente à realidade da comunidade LGBT (com destaque ao segmento “L”) brasileira.

A ressemantização dos termos comumente associados a um xingamento, enquanto estratégia linguística e de ação política para criticar e desconstruir a estrutura heteronormativa, aponta também para a ideia desenvolvida pelo Círculo de que os sentidos não são atributos fixados aos signos, mas que além de refletir uma determinada ideologia, também possibilitam o processo de refração: “*em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. [...] é esse entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 46, itálicos no original).

Isso é válido para todo signo ideológico, com relação às palavras, em específico, o Círculo entende a cada uma como “uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 66) de tal forma que toda comunicação verbal implica conflitos, relações de dominação, adaptação ou resistência à hierarquia.

No caso do cartaz reproduzido, identifica-se o valor negativo do termo “sapatão”, sócio-historicamente construído, em luta com o novo sentido: positivo, alegre e orgulhoso no evento enunciativo do protesto; afinal, graças a sua dialética interna, “todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 47).

Percebe-se, assim, que as formas de comunicação da Parada do Orgulho LGBT, à semelhança da cultura popular estudada por Bakhtin, adaptam-se à sua visão de mundo, ao seu sentido da relatividade, do devir, da transformação, do provisório, da igualdade, da liberdade, do refratário com respeito a tudo o que se apresenta como definitivo, já realizado, eterno e absoluto. Por esse motivo, elas têm, em contraste com as formas de comunicação cotidiana, uma intenção decididamente desalienante, haja vista que, ao ressemantizar termos comumente empregados para denegrir o sujeito LGBT, os manifestantes se apropriam do léxico; tomam, assim, posse tanto dos termos quanto de seus (novos) sentidos do quais estavam apartados, alienados.

A enunciadora em questão poderia ter usado, na confecção do seu cartaz, palavras como “homossexual”, “gay” ou mesmo “lésbica” para se referir à orientação sexual de sua filha, entretanto, o uso de um vocábulo usualmente pejorativo denota que seu projeto de dizer incluía descolar a carga negativa do termo escolhido ao se (re)apropriar dele; como quem diz ao homofóbico: você não tem poder sobre esse signo, sobre o sentido dele, eu retiro o seu

poder, sou tanto dona da linguagem quanto você. O uso de “SAPATÃO”, e não de qualquer outro sinônimo, é proposital. Tal signo se conecta com o marginal, com a quebra de barreiras hierárquicas, opondo-se ao sério. Isso é vocabulário de praça pública, que se relaciona com o insulto.

Considerações finais

Percebe-se no enunciado o registro cômico da irreverência reprimida pela voz social oficial, a gargalhada popular, comportamento típico da cosmovisão carnavalesca que promove o riso daquele que zomba muitas vezes sobre si mesmo: “Uma qualidade importante do riso na festa popular é que escarnece dos próprios burladores. [...] o riso popular ambivalente expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução na qual estão incluídos os que riem” (BAKHTIN, 2013, p. 10-11).

A partir dos estudos do Círculo, entendemos que é o julgamento de valor que determina a seleção verbal e o todo da forma verbal; são os sentidos constituídos na dinâmica em sociedade que orientam as escolhas dentre as possibilidades lexicais existentes: “O falante seleciona as palavras não no dicionário, mas no contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor” (BRAIT, 1994, p. 21). A entonação, o tom avaliativo, constitui-se como o elemento que estabelece um firme elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal.

O aspecto social do fenômeno entonacional está situado no limite entre o linguístico e o extralinguístico, conjunto de valorações pressupostas no meio social no qual ocorrem os discursos, já que a palavra, “concebida mais amplamente, como um fenômeno da comunicação cultural, deixa de ser uma coisa centrada em si mesma e já não pode ser compreendida independentemente da situação social que a tem engendrado” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 75).

O modo como o cartaz foi elaborado, no que se refere às escolhas lexicais, promoveu que esse representasse o posicionamento exclusivo do sujeito enunciativo. Ao escolher as palavras “MINHA FILHA”, a manifestante particulariza a declaração tornando-a apenas sua (ainda que, simbolicamente, compreenda que aquele sujeito possa vir a representar todas as mães e pais que possuem filhos e filhas pertencentes à comunidade LGBT e que buscam ratificar a naturalidade das sexualidades não hegemônicas).

Referências

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 8. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. *In*: BARROS, D.; FIORIN, J. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EdUSP, 1994. p. 11- 27.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FACCHINI, R. **Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**: um estudo a partir da cidade de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FONSECA, J. **Caricatura**: a imagem gráfica do humor. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão?** Guerra e democracia na era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CIBERESPAÇO COMO TEMPLO, ESTANTE COMO SANTUÁRIO: DIGRESSÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE *BOOKSHELF TOUR* NO *YOUTUBE* E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES

Jennifer da Silva Gramiani Celeste¹¹⁷

Resumo: O nascer da plataforma de vídeos YouTube, ocorrido durante o ano de 2005, contribuiu sobremaneira à produção e disseminação de conteúdos sob o formato digital, especialmente no que se refere aos domínios culturais de interesse geral, dentre eles, a Literatura. Os canais literários, liderados pela categoria denominada como *booktubers*, apresentam uma vasta gama de possibilidades acerca dos olhares depositados sobre o fazer literário na contemporaneidade associada ao fortalecimento das novas tecnologias: *unboxings*, *reviews* e *lives* para leituras compartilhadas são alguns exemplos capazes de delinear o horizonte no qual a Literatura constitui-se como protagonista. Nesse sentido, a realização da prática de *bookshelf tour* alerta-nos a atenção para uma espécie de culto ao objeto livro, manufaturado em material impresso, estrategicamente disposto sobre as prateleiras pertencentes às estantes dos *booktubers*, tratadas como santuários livrescos e outrora compreendidas enquanto líquidas (CELESTE; DEFILIPPO, 2019), em alusão à teoria de Zygmunt Bauman acerca dos pilares que sustentam a atual temporalidade. Inclusive, desdobramentos trazidos por esse quadro divergem das noções apocalípticas em relação ao fencimento ao qual estaria sujeito o universo literário a partir do *boom* das máquinas conectadas à internet, o que aconteceu em meados da década de 1990, justo por favorecer a consolidação do mercado editorial na era eletrônica e, em paralelo, fomentar o acolhimento do livro físico e da atmosfera que lhe torna deveras peculiar. Logo, defronte a esse cenário no qual se evidencia o contraste entre analógico e digital, procuramos refletir crítica e teoricamente a respeito do lugar atualmente ocupado pela Literatura na era predominantemente tecnológica, partindo, para tanto, desse contexto de celebração ao livro de papel. Pontualmente, haverão de ser analisadas as práticas de *bookshelf tour* efetuadas por proprietários de canais vinculados à esfera literária, como é o caso de Juliana Oliveto – canal *Livros & Bolinhos*, Melina Souza – canal homônimo – e o casal Samara Pimenta e Filipe Saar – canal *Hoje é Dia*, pelo fato de se configurarem opções viáveis à análise pretendida. Nossas digressões serão colocadas em diálogo junto aos aportes teóricos da autoria de estudiosos da

117 Doutoranda em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista CAPES. djceleste@gmail.com.

área de conhecimento em destaque, tais como Alberto Manguel, Mario Vargas Llosa e Roger Chartier, apenas para citar alguns. Voltar holofotes às práticas realizadas sobre o objeto livro e, por conseguinte, à própria Literatura, decerto é algo relevante ao lançamento de perspectivas ao campo relativo aos Estudos Literários, considerando trazer-lhe contribuições de modo que nos conduza a ampliar os debates à formação de jovens leitores, a grande maioria do público seguidor dos canais do YouTube selecionados à presente comunicação.

Palavras-chave: Literatura. Formação de leitores. *Bookshelf tour*.

Introdução

Inaugurado no ano de 2005, o YouTube, plataforma de divulgação de vídeos no meio *online*, tem contribuído de modo expressivo à disseminação de conteúdos digitais acerca das mais diversas temáticas de interesse geral, dentre elas, a Literatura. Inclusive, hoje existem *youtubers* – internautas que publicam os seus vídeos no referido *website* – especializados no ramo literário, recebendo a denominação de *booktubers*, os quais, em seus canais, realizam *unboxings*, *reviews* e *lives* destinados à apreciação e discussão dos últimos lançamentos do mercado editorial, potencializando as relações entre as obras e os seus leitores, atuando, portanto, como agentes de fomento ao consumo e à leitura.

Frente a esse quadro, constitui-se relevante, portanto, buscar compreender como tem acontecido a atividade de culto ao livro, especificamente em seu formato impresso, partindo de um cenário no qual as estantes são concebidas como verdadeiros santuários de adoração aos objetos de leitura e, por vezes, desafortunadamente, vistas como vazias. Em vias contrárias àquilo o que se apregoou na virada para o novo milênio, ou seja, o fenecimento da Literatura diante da gênese das novas tecnologias digitais conectadas à internet – e, é claro, do livro e das figuras dos autores e leitores –, a própria rede tem se demonstrado apta a abarcar as práticas de acolhida em relação ao fazer literário que predomina na contemporaneidade. Por isso, neste breve artigo, pretendemos vislumbrar o lugar da Literatura em meio à sua celebração no âmago eletrônico. Para tanto, serão analisados pontualmente os eventos de *bookshelf tour* publicados por navegantes dessa tal seara de atuação, dentre os quais selecionamos Juliana Oliveto, *Livros & Bolinhos*; Melina Souza, *Melina Souza*; e o casal Samara Pimenta e Filipe Saar, *Hoje é Dia*, pelo fato de configurarem, os *booktubers* e seus respectivos canais, opções viáveis ao estudo. Também consideramos, para efeito de contemplação, as implicações que advêm desse movimento para o processo por meio do qual irrompem os jovens leitores em formação.

Para além das referidas digressões, também sugerimos diálogos junto às teorias propostas por pesquisadores provenientes das áreas de Estudos Literários e Culturais, como é o caso

de Alberto Manguel, Mario Vargas Llosa e Roger Chartier, por exemplo. Voltar-se àquilo que atualmente ocorre no âmbito literário brasileiro, estendendo-se, por que não, àquele de domínio estrangeiro, faz-se indispensável no que concerne aos debates que podem e devem ser promovidos a respeito das interfaces dialógicas entre Literatura, internet e novas tecnologias, bem como sobre a formação de jovens leitores, em grande parte responsáveis pela dinâmica literária que prevalece nesta temporalidade.

“Bem-vindos à minha estante”: a prática do *bookshelf tour*

O *bookshelf tour*, traduzido como “*tour* pela estante de livros”, corresponde a uma prática atualmente demasiada comum no domínio da produção de vídeos para o YouTube. Consiste na apresentação das estantes de livros que quase sempre integram os cenários das gravações idealizadas por *booktubers* para seus canais literários. Portanto, durante esse passeio, os seguidores podem obter acesso à organização das estantes, além de vislumbre minucioso no que tange às obras que as constituem, ademais, aos objetos de ornamentação que dividem espaço junto aos livros e tornam os referidos santuários personalizados e dotados de tamanha singularidade capaz de nos fazer identificar que essa ou aquela estante pertence a um determinado produtor de conteúdo digital.

A influenciadora Juliana Oliveto, administradora do canal *Livros & Bolinhos*, apresenta suas estantes de maneira a evidenciar o tempo no decorrer do qual adquiriu os livros que hoje possui. Cada nicho é organizado com base em alguns critérios relativos à categorização de seus exemplares, tais como autores, editoras e gêneros. Por se tratar de um momento no qual a *booktuber* se deleita ao resenhar sinteticamente a grande maioria das obras literárias já apreciadas, seu *tour* pelas estantes divide-se em diversas partes, tendo sido necessário providenciar a produção de vídeos exclusivos para suas coleções dedicadas às sagas fantásticas de *Harry Potter* e *O senhor dos anéis* (Figura 1).

Figura 1 – *Bookshelf tour* de Juliana Oliveto, do canal *Livros & Bolinhos*



Fonte: YouTube (publicado em 2014 / acesso em: 6 ago. 2022).

Além disso, as decorações que adornam as estantes também fazem parte das explicações, pois apresentam significados próprios em meio ao contexto do trabalho de divulgação literária, ademais, guardam lembranças afetivas e pessoais. Esse fenômeno acontece principalmente nos vídeos de Melina Souza, que possui um canal do YouTube homônimo. Afora esse fato, a *booktuber* em destaque organiza suas estantes de modo inusitado ao reunir seus livros com base na coloração das lombadas, formando a cada nicho uma cor do arco-íris (Figura 2). Nesse caso, observamos prática deveras popular no ciberespaço, sobretudo em *websites* destinados ao compartilhamento de imagens, tais como, *Pinterest*¹¹⁸ e *We Heart It*,¹¹⁹ por exemplo, em parte responsáveis por ditar modas quanto à decoração de cômodos e à utilização de objetos como adornos decorativos, ainda que *a priori* não detenham essa prerrogativa – o que ocorre com livros (Figura 3). O arranjo nos conduz a refletir sobre as estantes não somente como santuários livrescos, mas também enquanto objetos de decoração ou cenários para postagens na grande rede, transformando a Literatura em artifício de ornamentação. Embora não concebamos o ato pejorativamente, é preciso sobrelevá-lo para possíveis debates ao entorno desse tópico.

Figura 2 – *Bookshelf tour* de Melina Souza, do canal *Melina Souza*



Fonte: YouTube (publicado em 2014 / acesso em: 6 ago. 2022).

Figura 3 – Modelo de organização “arco-íris” do *Pinterest*



Fonte: *Pinterest* (acesso em: 6 ago. 2022).

118 *Pinterest*: <http://www.br.pinterest.com>. Acesso em: 6 ago. 2022.

119 *We Heart It*: <http://www.weheartit.com>. Acesso em: 6 ago. 2022.

Como sabemos, a Literatura equivale a um produto cultural que disputa espaço e olhares atentos com outros artefatos do gênero. Nas estantes pertencentes à *booktuber* Samara Pimenta, proprietária do canal *Hoje é Dia* em parceria com Filipe Saar, os livros encontram-se armazenados nas mesmas prateleiras nas quais também estão dispostos filmes em DVDs e boxes de seriados – uma ilustração fidedigna do supracitado cenário. De maneira harmoniosa, as obras literárias são afetuosamente apresentadas ao lado das películas e séries televisivas prediletas, demonstrando o apreço da influenciadora pelo universo da cultura *pop* e das mídias em geral, o que ainda pode ser percebido em razão da decoração temática que adorna cada nicho, desde marcadores de páginas a brindes recebidos junto aos livros ganhos como resultado de sua parceria com editoras. Por isso, seu *bookshelf tour* aponta para o perfil da geração nativa digital da era contemporânea, uma vez que argumenta a favor de um quadro no qual todas e quaisquer manifestações artísticas, das telas ao papel, estão aptas a coexistir nas mesmas estantes (Figura 4).

Figura 4 – *Bookshelf tour* de Samara Pimenta e Filipe Saar, do canal *Hoje é Dia*



Fonte: YouTube (publicado em 2017 / acesso em: 6 ago. 2022).

O breve vislumbre em relação aos *bookshelf tours* propostos pelos *booktubers* selecionados para o estudo nos apresenta à totalidade de uma dinâmica em meio à qual a Literatura intenta se equilibrar e ocupar um lugar cativo também no arsenal de gostos e preferências do público internauta, produtor e consumidor de cultura. Na próxima seção, os contributos teóricos sugeridos por estudiosos dos Estudos Literários e Culturais serão colocados em diálogo e discussão a fim de que possamos nos aprofundar, embora muito pontualmente, sobre as veredas percorridas pelo fenômeno literário nesta atualidade.

Afinal, o que as estantes de livros têm a nos dizer?

A espetacularização da arte é assunto recorrente nas teorizações da autoria de Mario Vargas Llosa, especialmente aquelas publicadas em *A civilização do espetáculo: uma radiografia do*

nosso tempo e da nossa cultura (2013). Dentre as manifestações de cunho artístico, a Literatura se constitui objeto de destaque no que se refere às práticas de enaltecimento que ocorre no seio da sociedade contemporânea, “[...] onde o primeiro lugar na tabela de valores vigente é ocupado pelo entretenimento, [...] onde divertir-se, escapar do tédio, é a paixão universal [...]” (LLOSA, 2013, p. 29). O estudioso em voga não repreende o perfil assumido por nossa civilização, porém, reconhece e nos descreve algumas das principais consequências dessa tal aspiração: “[...] banalização da cultura, generalização da frivolidade e, no campo da informação, a proliferação do jornalismo irresponsável da bisbilhotice e do escândalo [...]” (LLOSA, 2013, p. 29). Logo, em meio a esse cenário, o fazer literário vigente nesta atualidade é impelido a experimentar muitas transfigurações até que atenda todas as demandas de um contexto #hiperconectado.

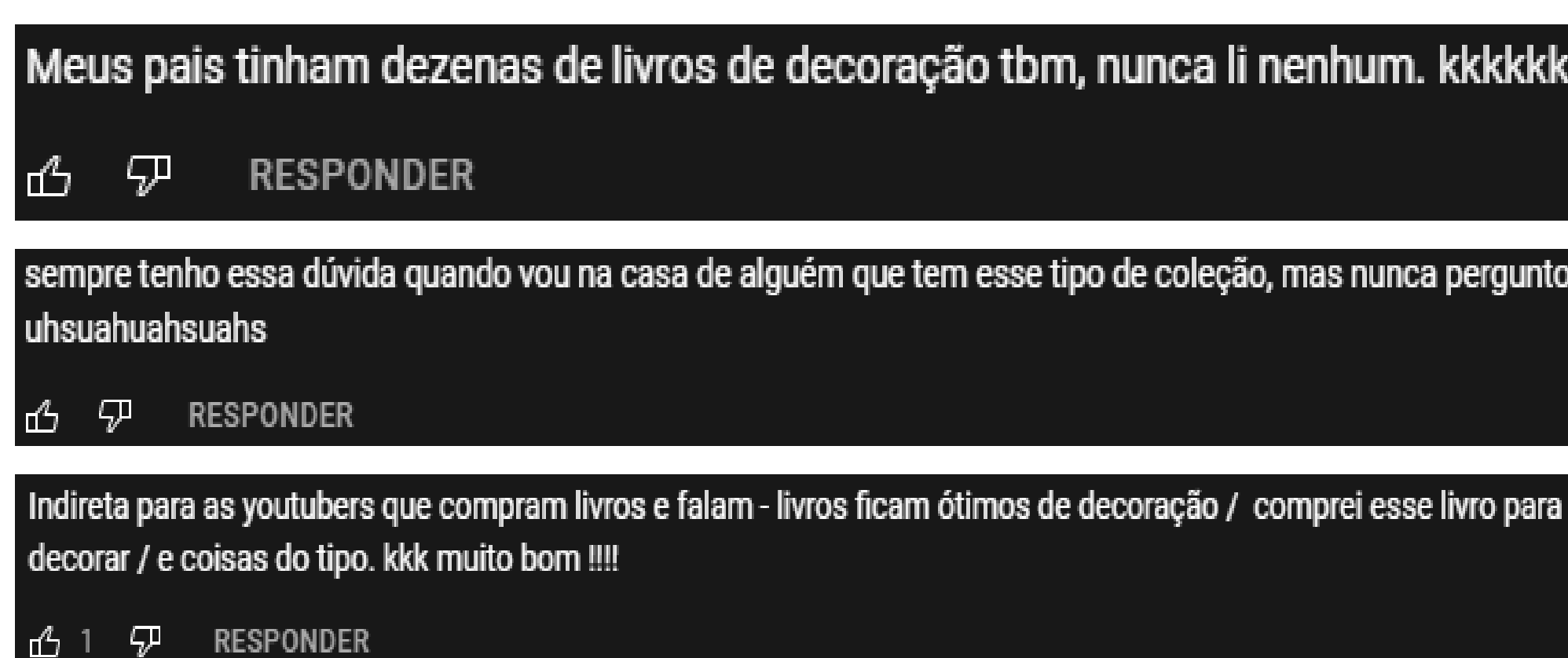
Partindo da premissa de que se “[...] cultura é diversão, e o que não é divertido não é cultura [...]” (LLOSA, 2013, p. 27), e pressupondo ser a Literatura uma expressão de natureza essencialmente cultural, à manufatura literária impôs-se a necessidade de se tornar divertida, desviando-se, por vezes, das amarras outrora imputadas por entidades diversas, responsáveis por ditar as regras do cânone, tais como a academia e a crítica, a título de ilustração. Por esse justo motivo, não é de se espantar que a Literatura que melhor representa a contemporaneidade equivale àquela circunscrita ao entretenimento, “[...] a literatura *light*, leve, ligeira, fácil, uma literatura que sem o menor rubor se propõe, acima de tudo e, sobretudo, divertir [...]” (LLOSA, 2013, p. 31, grifo do autor). Daí, diante de tal circunstância, o livro impresso, um dos principais objetos nos quais a escrita literária é capaz de se materializar, passa a servir também a outros propósitos para além da imersão via leitura: constitui, título a título, santuários livrescos em forma de eloquentes estantes pertencentes a jovens leitores, internautas e espectadores.

Nesse sentido, em contraposição às prerrogativas ditadas por apocalípticos no que se refere às mazelas do novo milênio, o livro de papel passa a ocupar lugar cativo no domínio cultural contemporâneo, estabelecendo novas e intrincadas formas de diálogo entre autores, leitores e editoras, acrescentando também a esse grupo, como não poderia deixar de ser, os influenciadores digitais que se dedicam a desbravar esse universo de viabilidades, os *booktubers*. Ao se apropriarem das obras físicas a fim de apresentá-las em seus canais literários hospedados no YouTube, esses produtores de conteúdo digital promovem *unboxings*, *reviews* e *lives*, objetivando divulgar os últimos lançamentos do mercado editorial, os famosos “recebidos” – ora pagos, ora provenientes de parcerias junto a editoras. Aqui, o objeto livro é colocado em patamar de adoração, no qual suas características e seu conteúdo são exaltados, corroborando com as argumentações de Alberto Manguel, presentes em *Uma história da leitura* (2004), acerca das obras físicas cuja leitura envolve os olhos que vislumbram as páginas, o nariz que

inala o aroma do artefato, o tato que acaricia o papel, e o paladar, às vezes, utilizado para umedecer as pontas dos dedos a fim de paginar um livro – “[...] o ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam [...]” (MANGUEL, 2004, p. 179).

Em suas estantes, os *booktubers* armazenam não apenas suas histórias prediletas, mas também narrativas que os tocaram de alguma maneira, contrastando-as com objetos decorativos e outros artefatos que possuem importância ímpar em suas vidas. Os livros, portanto, passam a integrar uma galeria na qual a Literatura passa a ser concebida como representante de um dado estilo de vida. Entretanto, a problemática surge quando essas estantes abrigam obras literárias como simplórios ornamentos, destituindo a manufatura em voga de possíveis valores e significados que uma leitura, ainda que despreziosa, poderia lhe atribuir. Um esquete humorístico produzido pelo coletivo *Porta dos Fundos*, publicado em seu canal do YouTube,¹²⁰ explicita de modo cômico a supracitada situação. Intitulado *Biblioteca*, o vídeo retrata o diálogo entre dois amigos, dos quais um deles é detentor de uma charmosa estante de livros. Ao ser questionado se já havia realizado a leitura de todos aqueles exemplares, o proprietário das obras, surpreendido, responde que não sabia que os referidos produtos deveriam ser lidos – “[...] Para mim, era mais de decoração mesmo [...]. Para mim, isso aqui era vazio. Era mais de colorir [...]”. Inclusive, aqui, o ato de ler é desprovido de real significado por parte do possuidor da estante – “[...] Para mim, quando as pessoas falam, ‘ah, você leu um livro’... Para mim, era mais uma maneira de falar mesmo [...]”. Os comentários de espectadores do vídeo coadunam com nossa anterior análise, conforme a seguir pode ser verificado (**Figura 5**):

Figura 5 – Reações de internautas ao esquete humorístico *Biblioteca*



Fonte: YouTube (sem ano de publicação / acesso em: 8 ago. 2022).

A própria descrição do supramencionado vídeo é capaz de tornar clara a noção daquilo o que entendemos como “estantes líquidas” (CELESTE; DEFILIPPO, 2019). Afinal, um dos artifícios que alguém geralmente utiliza a fim de demonstrar erudição corresponde à aquisição de quantidade considerável de livros, embora possam se fazer ali presentes para atender a demandas outras, as quais se divergem da prática relativa ao deleite das narrativas que

120 *Porta dos Fundos*: <https://www.youtube.com/c/PortadosFundos>. Acesso em: 8 ago. 2022.

trazem, independentemente do valor de literariedade impresso neste ou naquele título. Em linhas gerais, podemos afirmar que nenhum dos *booktubers* selecionados ao *corpus* parecem se utilizar dos livros enquanto objetos destituídos da significação a eles comumente associada: o modo como lhes manuseiam e as palavras de afeto a eles dedicadas, decerto, alçam-lhes a patamares distintos e distantes de muitos outros influenciadores desse ramo, os quais, de maneira muito infeliz, aparentam ter se desequilibrado sobre a tênue linha que desde sempre segregara leitura e consumo.

Concomitante a essa tensão, as livrarias perpetuam, para além da noção de livro como objeto de consumo, “[...] as circunstâncias para que os leitores se encontrem em torno do patrimônio escrito, da criação intelectual, das experiências estéticas [...]” (CHARTIER, 2020, p. 117-118), em conformidade a Roger Chartier em *Um mundo sem livros e sem livrarias?* (2020). Segundo o autor, tal questão possui importância pelo fato de que o mundo contemporâneo é aquele no qual a prática de leitura se identifica com as relações de natureza íntima, pessoal e privada com a Literatura, especialmente impressa. Por essa razão, nos termos do teórico, “[...] são uma instituição fundamental no espaço público de que necessitam nossas sociedades [...]” (CHARTIER, 2020, p. 117-118).

E seguindo pela mesma esteira, estão os *booktubers*, porém, guardando pontual diferença em relação às livrarias: assim como elas, apesar de enaltecem o consumo literário, contribuindo com a consolidação do livro como objeto imprescindivelmente associado à dinâmica mercadológica contemporânea, esses tais influenciadores digitais atuam como agentes que fomentam a prática e o hábito da leitura, partindo dos clássicos e alcançando os *best-sellers*, perpassando por obras renomadas ou de entretenimento – e suas estantes, fazem-se cenários indispensáveis à nova geração de pretensos leitores.

Considerações finais

De acordo com aquilo que o ciberespaço contemporâneo tem nos oferecido em relação ao universo literário, é viável colocarmos em debate o lugar atualmente ocupado pela Literatura em um quadro constituído por muitas possibilidades de ser, estar e devir mediante a gênese e o gradual fortalecimento do território eletrônico no que concerne à produção, publicação e divulgação das diversas manifestações de cunho artístico.

As plataformas de difusão de conteúdos digitais, como é o caso do YouTube, contribuem diariamente à disseminação de prerrogativas inovadoras no referido campo, com destaque para a Literatura. Cada vez mais especializados, os *booktubers* fazem do ramo editorial um terreno fértil para o desvelamento de viabilidades múltiplas quanto à formação de leitores: dialogam com seus seguidores de modo acessível, considerando as particularidades desse

público, bem como seus gostos, porém, sem deixar de privilegiar as tendências que muitas vezes são colocadas em relevo pelo próprio ciberespaço. Logo, majoritariamente, utilizam-se das estantes não como cenários vazios e sem valor, mas enquanto santuários livrescos dos quais emerge pluralidade de títulos que lhes fizeram sentido e, porventura, também o podem fazer aos seus pares, leitores em potencial.

Portanto, os produtores de conteúdo digital que se dedicam à vertente literária agregam sentido e significado à formação leitora e ao hábito da leitura, fazendo uso, para tanto, da internet, e igualmente de suas estantes, mundos a serem explorados.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CELESTE, Jennifer da Silva Gramiani; DEFILIPPO, Juliana Gervason. Estantes líquidas: o influenciador digital como agente de leitura na civilização do consumo, do espetáculo e do entretenimento. **E-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. 10, n. 2, p. 161-177, maio/ago. 2019.

CHARTIER, Roger. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** São Paulo: Letraviva, 2020.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OLIVETO, Juliana. **Canal Livros & Bolinhos**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/bloglivrosebolinhos>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PIMENTA, Samara; SAAR, Filipe. **Canal Hoje é Dia**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Hoje%C3%A9Dia>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PORTA DOS FUNDOS. **Biblioteca**. YouTube. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=k9CbDcOT1e8>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SOUZA, Melina. **Canal Melina Souza**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/MelinaSouzaTeawithMel>. Acesso em: 6 ago. 2022.

COMO LER OS AFORISMOS HOJE? UMA ANÁLISE DA AFORIZAÇÃO NO DISCURSO DA MÍDIA SOBRE LIBERDADE E DOUTRINAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Windson da Silva Santos¹²¹

Resumo: O aforismo é tema recorrente de debates no âmbito das Ciências Humanas, no entanto, ainda se percebe a existência de alguns espaços teóricos a serem explorados. Neste trabalho, a partir de uma subárea da ciência linguística, a Análise do Discurso (AD), debate-se como podem ser lidos os aforismos na contemporaneidade. O objetivo principal deste trabalho é apresentar como o aforismo tem sido lido pelas Ciências Humanas, isto é, enquanto um gênero filosófico ou literário e, em oposição, pela AD realizada sob a égide de Dominique Maingueneau, não é considerado um gênero discursivo. Para aprofundar o entendimento acerca dessas posições teóricas tomadas, são objetivos específicos: (1) distinguir a compreensão teórica realizada por Maingueneau de aforização dos estudos no campo nas humanidades; (2) apresentar o discurso da mídia sobre liberdade e doutrinação no campo educacional, principalmente tendo como centro os discursos sobre o Colégio Pedro II. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa, tendo como um dos seus apoios a realização de análise de textos que circulam em *sites* como KDfrases, Quemdisse, Pensador, etc. sobre liberdade e os enunciados destacados da mídia sobre doutrinação no Colégio Pedro II. Utilizamos como fundamentação teórica os conceitos de aforização (2014), cena enunciativa (2008) e discurso constituinte (2012), de Maingueneau. Como conclusões parciais, percebe-se uma tendência atual de semiotização dos aforismos em sua circulação, o que não acontecia, por exemplo, com coletâneas de pequenas frases bem famosas no Brasil como as do Marquês de Maricá (1848); percebe-se uma tendência maior de haver circulação do aforisma com o seu conteúdo frástico modificado ou mesmo atribuído a outros autores que nunca enunciaram tais frases. No que diz respeito ao tema que perpassa os aforismos escolhidos por nós para análise, qual seja, o discurso sobre *liberdade e doutrinação* na educação, observa-se de forma polêmica o engajamento de diferentes sujeitos para marcar posições sobre o tema, especialmente quando o objeto da enunciação é o Colégio Pedro II, que recebe, quantitativamente falando, a maioria

121 Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (PGL-UNICAMP), orientado do Prof. Dr. Sírio Possenti (UNICAMP). Membro do Centro de Estudos Fórmulas Discursivas e Estereótipos: Teoria e Análise (FEsTA/UNICAMP), e do Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação (GETen/UFBA), coordenado pela Profa. Dra. Adriana Batista. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – nº de processo 88887- 668257/2022-00). E-mail: W224007@dac.unicamp.br

de menções midiáticas considerando-a uma instituição de doutrinação ou com educadores doutrinadores.

Palavras-chave: Aforização. Mídia. Discurso Educacional. AD.

Introdução

O aforismo é tema recorrente de debates no âmbito das Ciências Humanas, no entanto, ainda percebemos a existência de alguns espaços teóricos a serem explorados. A partir de conceitos da Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, os objetos de estudo analisados são as pequenas frases que circulam no discurso midiático da imprensa brasileira sobre suposta doutrinação educacional/política no Colégio Pedro II, pertencente à Rede Federal de Ensino, situado no estado do Rio de Janeiro.

Foram analisadas em especial as manchetes de duas reportagens: *Jornal Extra* (Coluna jornalística de Berenice Seara, junho de 2016), versão *on-line*, cujo título é “Alunos do Pedro II fazem ‘saíto’ contra machismo e assédio”, e *Uol Educação*, versão *on-line*, “Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos” (setembro de 2016). Também são objeto de análise algumas aforizações do discurso político que nos ajudam a compreender a diferença entre o aforismo nas Ciências Humanas e esse conceito (de *aforização*) utilizado na AD.

O delineamento temporal das matérias e manchetes analisadas são os anos de 2016 a 2022 — pois enxergamos o período destacado como sendo de inúmeras mudanças políticas, sociais e educacionais, tendo o Colégio Pedro II como centro dos referidos discursos —, incluindo o fato de ser a instituição educacional quantitativamente mais alvo de tais enunciados sobre doutrinação no campo educacional.

Além de trazer algumas polêmicas e divisões de sentidos desses discursos (sobre doutrinação) na sociedade, apresentarei algumas mudanças ocorridas na forma de ler e considerar os aforismos na contemporaneidade, especialmente tendo em conta o desenvolvimento da *web*. Para analisar as alterações na forma e circulação deles, utilizo como *corpus*: *Máximas, Pensamentos e Reflexões* de Mariano José Pereira da Fonseca, o Marquês de Maricá (1839); *O Livro Vermelho dos Pensamentos de Millôr Fernandes* (2014) e *Aforismos Sem Juízo* (2008), de Daniel Piza. Por fim, dois aforismos disponíveis no *site Pensador*, um do filósofo e educador brasileiro Anísio Teixeira e outro do filósofo grego Sócrates.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, em que buscamos conhecimento acerca do fenômeno das transformações do aforismo historicamente, até se tornar um problema relevante para os estudos discursivos. É considerada de tipo explicativa, sua abordagem é qualitativa. Nesta perspectiva, utilizo o método “formal-qualitativo”, desenvolvido

pelo analista do discurso franco-alemão Johannes Angermuller (2013). Para esse pesquisador, na abordagem discursiva “formal-qualitativa”, tanto o mundo como os atores sociais são construções discursivas. Essa perspectiva teórica nos auxilia a pensarmos em como são construídas as polêmicas, as intercompreensões entre grupos sociais a partir da linguagem e sua construção discursiva na mídia jornalística, por exemplo.

Procedimentalmente, em um primeiro momento, houve a busca de bibliografia e documentos cujo conteúdo apontava para o problema de pesquisa que formulei, qual seja, compreender como ler os aforismos hoje, quais as contribuições da Análise do Discurso de orientação francesa? Na sequência, foram mapeadas as condições de manifestação do aforismo em vários campos, inclusive seu alcance na mídia. Como última etapa, houve a análise tanto dos enunciados sobre o tema em circulação em textos midiáticos e os aforismos em sua atual forma de circulação na *web*.

Como base teórica, utilizei as reflexões teóricas da analista do discurso Sophie Moirand, no livro: *Os discursos na imprensa cotidiana: observar, analisar e compreender* (2016). Moirand nos orienta a trabalharmos com que ela denomina “*pequenos corpus*” sobre fatos da atualidade. Entendermos quais são as designações dadas nos primeiros momentos de uma notícia no discurso da imprensa, chamado pela pesquisadora de *instante discursivo*. Os desdobramentos ao longo do tempo das designações realizadas pela imprensa, as retomadas, cisões, atualidades e memórias contíguas às nomeações realizadas são chamados pela analista do discurso francesa de “*momento discursivo*” (MORAIND, 2016)¹²².

Apoiando-nos nessa metodologia, temos como **objetivo principal** deste trabalho reconhecer a diferença entre a proposta teórica de aforização na Análise do Discurso realizada sob a égide de Dominique Maingueneau e outras áreas das Ciências Humanas. Para aprofundar o entendimento acerca de posições teóricas que serão assumidas, são **objetivos específicos**: (1) distinguir a construção teórica de Maingueneau sobre aforização com outras áreas da Linguística, a exemplo da lexicografia; (2) apresentar o discurso da mídia sobre liberdade e doutrinação no campo educacional, principalmente os discursos que se referem ao Colégio Pedro II.

Os objetivos formulados para esta pesquisa estão atrelados à nossa justificativa para realizá-la. Em outras palavras, buscamos contribuir com a compreensão e estudos de fenômenos sociais contemporâneos, cujo impacto pode ser a estigmatização de profissionais da educação. Os estudos se dão através da ótica da ciência da linguagem, em uma tomada discursiva. Analisar se as disputas de sentidos podem constituir o que tenho chamado na pesquisa de mestrado de *discursos morais* (proposição que não será explorada neste artigo em detalhes).

122 Uma parte do livro foi traduzida no artigo: “A contribuição do pequeno *corpus* na compreensão dos fatos da atualidade” (2020). Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/826>. Acesso em: 05 set. 2022. Autoria de Sophie Moirand, professora da *Université Paris III – Sorbonne Nouvelle*. Fundadora do CEDISCOR (Centro de pesquisa sobre discursos ordinários e especializados).

Aforismo e Aforização: lendo hoje¹²³

Partindo da perspectiva da história, a considerar a tradição das Ciências Humanas no ocidente, o aforismo parece ter sua origem na Grécia, a partir da coleção de orientações para doenças e medicamentos escritos por Hipócrates, conforme aponta o *Dicionário de Termos Literários*, de autoria de Massaud Moisés¹²⁴ (1974). Para o professor, a constituição do aforismo parece articular literatura e filosofia. Existe, inclusive, uma discussão sobre a qual área o aforismo pertenceria, à filosofia ou a literatura?

O aforismo saiu da medicina e passou a ter um uso político. Mais uma vez recorrendo a um dicionário, o *Dictionnaire de la langue française* (1841), do lexicógrafo e filósofo francês Emile Littré, a palavra aforismos, que antes só se limitava ao uso na medicina, se expandiu. Passou, ao longo do tempo, a ter um uso político para as decisões na *polis*. Littré, para cuja crença estava na ligação do aforismo à filosofia, propõe que ele necessita ser “uma frase que contenha uma grande sensação em poucas palavras”. Ou seja, ser uma filosofia da vida, expressar posições, visões sociopolíticas e históricas.

Para a Linguística, conforme nos mostra Dominique Maingueneau, no livro *Frases Sem Texto* (2014), existe uma disciplina consagrada ao estudo das formas sentenciosas, a *Paremiologia*. Apesar de alguns dicionários, a exemplo do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2006), restringir a definição de paremiologia a uma *coleção de parêmiias ou provérbios, ou tratado acerca de parêmiias*, Maingueneau aponta que no ocidente, tradicionalmente, são reconhecidas doze parêmiias: “o provérbio, a sentença, a locução proverbial, o ditado, a máxima, o *slogan*, o adágio, o preceito, o aforismo, o apotegma, a divisa e o *wellerismo*” (MAINGENEAU, 2014, p. 10). O aforismo, portanto, seria uma dessas parêmiias ou forma sentenciosa, cujo estudo encontra espaço na ciência linguística.

Como dissemos anteriormente, o aforismo é objeto de estudo da disciplina paremiológica. Para essa perspectiva teórica, os aforismos “são fórmulas coletivas e tracionais e refletiriam a mentalidade de um povo, a sua história, seus costumes, crenças [...]” (AMARAL, 1948, p. 242). As disciplinas, portanto, que nas Ciências Humanas se dividem para estudar as formas sentenciosas são: **fraseologia e paremiologia**. Conforme Claudia Zavaglia¹²⁵ (2017), no caso da fraseologia, as unidades fraseológicas estudadas são as expressões idiomáticas, locuções, frases feitas rotineiras, em relação à paremiologia, os provérbios, os aforismos, ditados, máximas, entre outros são tomados como objetos de estudo. Ou seja, para essas

¹²³ As imagens que constituem o *corpus* analisado e aparecem nesta e nas demais seções estão identificadas nas notas de rodapé.

¹²⁴ Professor da Universidade Estadual de São Paulo (USP).

¹²⁵ Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Entrevista realizada pelo professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Guilherme Fromm. Título: Fraseologia e Paremiologia: uma entrevista com Claudia Zavaglia (2017). Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/45c172bd6f859024a42087b9be671fd9.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

disciplinas o seu objeto de estudo e interesse são **unidades fraseológicas**, cuja definição, conforme Rosemarie Glaeser (1998) são *grupos de palavras lexicalizadas, reproduzíveis, relativamente estabilizados sintática e semanticamente*.

Apesar do analista do discurso Maingueneau tomar como base o nome e sentidos associados à unidade lexical *aforismo*, o discursivista cria o conceito de *aforização*, entendido como o *conjunto de frases sem texto*, e que não se referem somente aos enunciados sentenciosos como o aforismo, os incluem, eventualmente, mas possuem outras constituições discursivas. Aqui podemos afirmar que se trata de uma maneira nova de ler também os aforismos hoje.

Afirmar que uma frase é sem texto, pelas ideias-força de Maingueneau, é considerar que houve uma destacabilidade a ponto de que certas frases circulem fora do texto de que fizeram parte inicialmente. Para a AD, diferente, portanto, da paremiologia, podem ser aforizações: citações, fragmentos de textos, as manchetes, as citações célebres, as pequenas frases políticas (MAINGENEAU, 2014).

Existem duas características importantes das aforizações ou frases sem texto. De acordo com Maingueneau, a aforização pode ser dividida em primária e secundária. No caso das **primárias**, são desprovidas de texto-fonte. “O seu sentido é uma espécie de instrução sobre as condições de emprego: ele delimita *a priori* o tipo de contexto nos quais podem ser empregados [...]” (MAINGENEAU, 2014, p. 30). Nas aforizações **secundárias**, há um contexto-fonte, ou seja, em sua circulação haverá a identificação de quem disse, mas pode não ter contexto de recepção, isto é, circularem diferente da proposição original do locutor/aforizador.

Para compreensão do que seriam aforizações primárias e secundárias, além de sintetizarmos o quadro teórico de Maingueneau sobre o tema, utilizamos o seguinte esquema extraído do artigo “Aforização”, publicado no livro *Doze Conceitos em Análise do Discurso* (2010), página 13:



Fonte: Maingueneau, 2010, p. 13

Começamos através do conceito de enunciação. Para Maingueneau, a aforização ou as frases-sem-texto mobiliza um regime de enunciação específico. A partir de algumas teorias enunciativas, sabe-se que o ato de mobilizar a língua por um locutor, ou seja, mobilização realizada por um ato individual, introduzindo no discurso aquele que fala na sua fala, é um ato de enunciação. Podemos dizer que na enunciação há uma conversão da língua em discurso, ou simplificando, poderíamos defini-la como o dizer dentro do próprio dizer¹²⁶. Esse ato de enunciação, conforme a imagem, pode ser dividido em: **aforizante** ou **textualizante**.

No caso da **enunciação textualizante**, os enunciados se organizam para formar o todo de um texto, estando, por sua vez, ligado a um gênero de discurso, seja monologal ou dialogal. Conforme Maingueneau (2010, p. 13-14): “um texto é uma rede de pensamentos articulados por meio das restrições de jogos de linguagem de diversas ordens: argumentar, narrar, responder a uma pergunta, maldizer [...]”.

A segunda característica distintiva, na **enunciação aforizante**, por ser uma frase sem texto, ou seja, sem ligações de coesão ou precedência com outras frases com as quais poderia estar ligada, não se forma uma rede coesiva textualmente. Deste modo, não podemos considerar a aforização ligada a um gênero discursivo. Essa é uma diferença importante entre aforização e aforismo. Enquanto outras áreas da Linguística defendem que o aforismo é um gênero literário ou filosófico, Maingueneau, em sua proposição teórica, defenderá que, na aforização, enquanto fenômeno discursivo, o locutor se coloca além e aquém dos limites específicos de um determinado gênero do discurso. Apenas como observação, o analista do discurso francês, em suas proposições, enxerga a categoria de *gênero do discurso* como o coração da Análise do Discurso, mas não caberia ao caso das aforizações, que podem ser compreendidas como destacamento ou destextualização de pequenos enunciados ou de imagens colocadas em constante circulação.

Conhecendo melhor essa posição discursiva, conforme Maingueneau em *Doze Conceitos em Análise do Discurso* (2010), o teórico entende que todo gênero do discurso define duas posições correlativas: a de recepção e a de produção, que estão em interação e são especificadas pelas restrições da cena genérica, ou seja, através dos *gêneros de discurso*. Na aforização, contrariamente, não existem posições correlativas, mas uma instância de autoridade que fala a uma espécie de auditório universal, gerando certa homogeneidade na fala aforizada, conforme teoriza o analista do discurso.

A enunciação aforizante, conforme a imagem do esquema apresentado (página 13), divide-se em **destacadas por natureza**, as aforizações primárias, e em aforizações **destacadas de**

126 Para um estudo mais profundo sobre as várias teorias enunciativas: *Problèmes de linguistique general II*, Émile Benveniste. *L'argumentation dans le discours; argumenter n'est pas justifier*, Marion Carel. *Les mots du discours*. Oswald Ducrot.

um texto, as secundárias. Para tentar tornar mais claro sobre o que falamos, apontaremos no *corpus* selecionado alguns exemplos.

1) Aforização destacada por natureza:

Um exemplo de enunciação destacada são as enunciações proverbiais, os provérbios. Possuem uma forma pregnante, são memoráveis e soam em um ritmo sonoro. As aforizações destacadas por natureza, ou primárias, são *desprovidas de um texto-fonte*, fato que pode ser analisado no exemplo: *Vox Populi, Vox Dei* (Voz do Povo, Voz de Deus). No passado, a expressão era conhecida pelos gregos e romanos, sendo literalmente mencionada por Tito Lívio em sua obra *Ab Urb Condita Libri* (famosa narrativa da história romana). Entretanto, não é possível dizer quando a expressão surgiu ou quem foi o primeiro a usá-la verbalmente, apenas saber quem foi o primeiro que a registrou historicamente.

O valor dessa expressão greco-latina como aforização, como algo do memorável, passa a fazer sentido (com alguma modificação no léxico) para sujeitos no discurso político atual. Mesmo em formações discursivas, isto é, posicionamentos ideológicos, distintos, a expressão é mobilizada como **“A voz do povo é a voz de Deus”**.



Na primeira imagem, o atual presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro (PL), utiliza o provérbio para atacar um adversário político, o senador Renan Calheiros (MDB-AL), em discurso proferido na cidade cearense de Russas (CE), ao ouvir a multidão gritar contra o ex-presidente do congresso nacional. Essa expressão passa por aforização e é o título da reportagem do jornal *Diário do Poder* de 21 de outubro de 2021, **a voz do povo é a voz de Deus** seguido de um verbo de dizer e uma imagem do rosto de presidente para reforçar sua fala. Em tempo distinto, maio de 2022, o ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), adversário político do presidente, escreve um *tweet* com o mesmo provérbio: **a voz do povo é a voz de Deus**, para dizer que o povo tiraria Bolsonaro da presidência do Brasil.

127 'A voz do povo é a voz de Deus', diz Bolsonaro ao ouvir multidão gritar 'Renan Vagabundo'. *Diário do Poder*, *on-line*, 20 outubro de 2021. Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/brasil-e-regioes/voz-do-povo-e-a-voz-de-deus-diz-bolsonaro-ao-ouvir-gritos-de-renan-vagabundo>. Acesso em: 10 set. 2022.

128 *Tweet* do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 27 de maio de 2022. Disponível em: <https://twitter.com/lulaoficial/status/1530313469286879234>. Acesso em: 10 set. 2022.

O dado relevante, aqui, é o caráter de aforização da expressão. Ela foi utilizada por Bolsonaro e por Lula por ser uma aforização já validada na nossa sociedade, especialmente no imaginário popular da política brasileira.

1) Aforização destacada de um texto:

Na aforização destacada de um texto, ou secundária, há um contexto-fonte, ou seja, há identificação de quem disse, mesmo que haja uma recepção diferente da proposição original do locutor/aforizador. Por exemplo, o filósofo francês René Descartes escreveu em 1637 (primeira versão) o livro *O Discurso Sobre o Método*. Ele foi escrito em vernáculo, ou seja, em latim, possuindo mais de 200 páginas. Entre tantas ideias escritas e desenvolvidas em sua tese, uma frase foi aforizada e circula como resumo de todo o pensamento do autor: *Je pense, donc je suis* ou *Cogito, Ergo, Sum*. A frase em latim, *Cogito, Ergo, Sum*, ou em traduções para o português: *penso, logo existo*, ainda também escrita como: *penso, logo sou* é uma citação recortada do livro de René Descartes. Muitas vezes, essa frase é utilizada fora do seu emprego normal como citação, mas como resumo de todo o pensamento do filósofo ou como uma frase de crítica social. Essa última percebida mais diretamente através de uma paráfrase da citação canônica de René Descartes, realizada pelo cartunista Quino, o criador da personagem Mafalda. No livro *Toda Mafalda* (2012), que reuni uma coletânea de frases da personagem, se vê escrita: **“Penso, logo incomodo mesmo”**.

Uma prova da aforização da frase de Descartes é a sua circulação em varias materialidades, inclusive as retomadas e deslizamentos de sentidos em novas paráfrases. Apresentamos alguns exemplos:

- a) **Filósofo Psicodélico** – quadrinhos;
- b) **Roupas com a frase aforizada**, mas sem identificação do filósofo;
- c) **Retomada da frase de Descartes**, porém com outro sentido.



129



130



131

Em **c)**, existe uma retomada da citação de Descartes: *penso, logo existo*, transformada em: *Penso, logo compartilho* mostrando que há uma recepção diferente da proposição original do locutor, um sentido de crítica social. Como sabemos, não existia internet ou computadores ou redes sociais na época em que viveu o filósofo francês, portanto, a frase não poderia ser atribuída a Descartes, mas há algumas estratégias neste quadro aforístico. A primeira estratégia, o rosto de Descartes. As presenças do rosto dos locutores ao lado das aforizações pessoais dão a ideia de fala distinta de qualquer outra, além do imaginário de sede dos pensamentos e “valores transcendententes” (MAINGUENEAU, 2010, p. 16). A foto, também é um destaque. A segunda estratégia é utilização de quase toda a frase de Descartes, só muda uma palavra: de **existo** para **compartilho**. Por fim, outra estratégia é a estrutura de aforização. Nesta citação existe um quadro cênico do texto com espaço estável remetendo a uma citação do próprio autor, ou a um princípio moral que poderia ser defendido pelo filósofo francês, com deslizamento dos sentidos. Mostraremos a mesma estratégia de paráfrase — e de crítica social e disputa no espaço urbano — na frase da personagem Mafalda (2012).



130 **Boné e Camiseta “Penso, logo existo”**. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1491055677-camiseta-penso-logo-existo-frase-rene-descartes-filosofia-_JM. Acesso em: 10 set. 2022.

131 **Retomada da frase de Descartes**. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/penso-logo-compartilho-oversharing-o-h%C3%A1bito-de-publicar-acosta>. Acesso em: 10 set. 2022.

A frase: **Penso, logo incomodo mesmo**¹³² é utilizada pela personagem Mafalda. A aforização da frase ocorre especialmente em sua circulação.

Apesar de começar com a mesma palavra da frase de René Descartes, o *penso*, existe uma recepção distinta para essa paráfrase, uma recepção de crítica social ou de sujeitos críticos. Há, neste caso, em várias retomadas da frase aforizada de Mafalda, a ideia de disputa de sentidos, de sujeitos que são contra sistemas que tentam não fazê-los “pensar por si mesmos”. Podemos ver isso em três situações:

- a) Pichação na cidade de Salvador: **Penso, logo incomodo**¹³³;
- b) Grafite em uma rua da cidade do Rio de Janeiro: **Não penso, não assisto, só assisto**¹³⁴;
- c) Cartaz de protesto de Freis franciscanos na cidade de Curitiba: **Penso, logo incomodo mesmo**¹³⁵.



Aforismo e Aforização: novas configurações

Alguns poderiam supor que as novas configurações dos aforismos ou da circulação das aforizações ocorrem devido à *web*. Na verdade, trata-se de uma premissa redutora. Sim, as

132 Frase da personagem Mafalda: — *Penso, logo incomodo mesmo*”. https://m.facebook.com/humorinteligente01/posts/3907131395978139?comment_id=3907400815951197. Acesso em: 10 set. 2022.

133 Pichação na cidade de Salvador: — *Penso, logo incomodo*. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/483714816226543529/?nic_v3=1a2TkOK63. Acesso em: 10 set. 2022.

134 Grafite em uma rua da cidade do Rio de Janeiro: — *Não penso, não assisto, só assisto*. Disponível em: <https://aopedaraia.blogspot.com/2010/12/nao-penso-nao-existo-so-assisto.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

135 Cartaz de protesto de Freis franciscanos na cidade de Curitiba: — *Penso, logo incomodo mesmo*. Disponível em: <http://www.tvassembleia.org/noticia.php?idNoticia=14322>. Acesso em: 10 set. 2022.

novas textualizações permitidas pela *web*, os destacamentos, as destextualizações contribuem para observarmos novas materialidades em circulação, todavia, há uma modificação que se dá na própria leitura dos aforismos. Para analisar as alterações na forma e circulação deles, utilizo também como *corpus* o livro: *Máximas, Pensamentos e Reflexões* de Mariano José Pereira da Fonseca, o Marquês de Maricá (1839); *O Livro Vermelho dos Pensamentos de Millôr Fernandes* (2014) e *Aforismos Sem Juízo* (2008), de Daniel Piza.

No primeiro caso, sabemos através da nota de introdução do livro, que a produção do Marquês de Maricá começou em 1813, no jornal *O Patriota*, no Rio de Janeiro. Os aforismos de Maricá não tinham sua assinatura, eram assinados por *Um Brasileiro*. Realizou coletâneas de máximas com muitos pensamentos. Duas características são importantes: o caráter pioneiro das publicações do Marquês, primeiro em um jornal e depois as tendo reunido em livros, coletâneas com muita circulação entre o público do período imperial e hoje. O conteúdo dos aforismos é uma mescla entre filosofia e política. A segunda característica é que, no livro mencionado, há 55 aforismos sobre *liberdade*, o tema mais marcado de um político/intelectual formado por tradições liberais.

A liberdade é um tema recorrente e valorizado no ocidente. É um *discurso filosófico constituinte* do inconsciente social ocidental desde a Revolução Francesa (1799). Por isso, em inúmeras produções de coletâneas de aforismos, os autores buscam falar e escrever sobre a temática, como foi o caso do Marquês de Maricá. Outro exemplo, *Aforismos Sem Juízo* (2008), de Daniel Piza. O autor, diferente do que fez o Marquês de Maricá, cria outra forma de coletânea aforística. Daniel reúne diversas *frases feitas* por alguns temas: existência e moral, dinheiro e poder, amor e sexo, cultura e saber, e as modifica. Cria aforismos novos, cria novas frases, novas recepções para algumas frases conhecidas, por exemplo, "*Liberdade é a liberdade de errar*" (PIZZA, 2008, p. 39). Essa frase é uma retomada de algumas enunciações de que temos liberdade para errar, pois assim aprenderíamos com os nossos erros.

No terceiro caso, *O Livro Vermelho dos Pensamentos de Millôr Fernandes* (2014), refere-se a uma sistematização dos pensamentos de Millôr Fernandes, postumamente, em várias situações, programas, jornais, entrevistas e produções artríticas. Mesmo quando seus pensamentos circularam em diversas plataformas e mídias, os coordenadores da obra consideraram importante que os aforismos de Millôr Fernandes estivessem em uma coleção. Diferente, por exemplo, dos aforismos disponíveis em *sites* como *Pensador*, cuja consideração para essa pesquisa é de que seria uma nova forma de ler os aforismos.



Em ambos os aforismos do *site Pensador*, o tema é a liberdade. Ambos podem ser classificados como aforizações secundárias, pois se tratam de citações de dois locutores conhecidos: um filósofo grego e um dos maiores educadores brasileiro. Nos exemplos, observamos características distintas para a aforização: o uso do rosto do locutor ao lado de sua frase sobre a liberdade (Anísio Teixeira), uso das aspas duplas, indicando que a frase foi dita por aquele locutor (somente na frase de Teixeira), o nome do autor na parte de baixo do texto (ambos os casos). Em ambos, ocorre uma semiotização dos aforismos em sua circulação. Diferente uso de cores e enquadramento para emoldurar uma citação como memorável. A aforização de Anísio Teixeira, por exemplo, é originada de um discurso em 1947, mas precisamente na Assembleia Constituinte Estadual da Bahia, na sessão em que foi debatido o capítulo Educação e Cultura. Portanto, ele não propôs que sua fala fosse um aforismo ou viesse a ser aforizada em uma plataforma de citações célebres. O mesmo se aplica ao aforismo atribuído a Sócrates. Considerado um dos pais da filosofia ocidental, Sócrates nada escreveu sobre suas ideias, pois não acreditava na escrita. Tudo que se tem sobre suas obras foram escritas pelos seus discípulos, como Platão.

Como se vê, muitas frases tidas como memoráveis em *sites* como *Pensador* não foram escritas pelo autor, mas certificadas como obras reconhecidas deles. Nos casos que trouxemos como exemplos, as frases fazem parte canonicamente do que sabe sobre a produção de ambos os filósofos. São corretas, mas hoje se percebe uma tendência maior de haver circulação do aforisma com o seu conteúdo frástico modificado ou mesmo atribuído a outros autores que nunca enunciaram tais frases.

Aforização: o léxico e a polêmica

Como apontei em outro momento deste artigo, as aforizações podem ser de variada natureza: citações, fragmentos de textos, as manchetes, as citações célebres, as pequenas frases políticas. Em alguns casos, o léxico desempenha papel central na aforização em circulação. Como nos

136 Aforizações das frases de Anísio Teixeira e Sócrates no *site Pensador*. Disponível em: <https://www.pensador.com/liberdade/>. Acesso em: 10 set. 2022.

mostra Maingueneau (1997), *Novas tendências em Análise do Discurso*, “o léxico de uma língua não pode ser considerado independente das ideologias que circulam no interior de uma sociedade, das posições dos seus usuários” (MAINGUENEAU, 1997, p. 151). Poderíamos acrescentar que as palavras desempenham um lugar especial no debate público, especialmente quando estão associadas a um dado valor em uma formação discursiva determinada, muitas vezes estabelecem relações de polêmica para determinados grupos. Para compreendermos melhor as afirmações realizadas, apresentamos dois exemplos: o primeiro, o *Jornal Extra* (Coluna jornalística de Berenice Seara, junho de 2016), versão *on-line*,¹³⁷ cujo título é “Alunos do Pedro II fazem ‘saiato’ contra machismo e assédio, e o segundo, o *Uol Educação*, versão *on-line*, “Colégio Pedro II no Rio, libera saia para meninos” (setembro de 2016).

Entre os anos de 2014 a 2016, as palavras “*saia, saiato e saiaço*” passaram a circular na imprensa brasileira para se referir a alguns acontecimentos no Colégio Pedro II. Em 2014, uma estudante transexual foi impedida de entrar na escola de saia, pelos inspetores, pois ela ainda usava o nome masculino, situação que para este grupo a impedia de usar o uniforme feminino. Em resposta, nove dias depois, os colegas do Pedro II organizaram um *saito*, ato em que meninos e meninas vestiam saias para promover a diversidade sexual. O ato foi organizado a partir de uma pequena frase política ou *slogan*: *Eu luto contra o sexismo, e você?*

Em julho de 2016, o reitor do Colégio Pedro II divulgou a **portaria 2449**, cujo conteúdo aprova normas e procedimentos discentes e abole a antiga separação de uniformes por gênero, vigente nos estatutos mais antigos. O trecho da portaria foi noticiado pela imprensa, que juntamente com alguns pais de alunos da instituição¹³⁸, passam a lhe dar um nome: **portaria da saia**. A partir dessa pequena palavra, *saia*, alguns pais passam a contestar a escola e a falar que essa portaria favorece a *ideologia de gênero*. Para alguns pais, filiados ao movimento Escola Sem Partido, as ações como a portaria da saia favoreceriam uma suposta doutrinação nas escolas.

Do ponto de vista discursivo, concordamos com a tese de Maingueneau de que quando existe uma relação polêmica sobre determinada situação, como o exemplo da chamada **portaria da saia**, há uma *interimcompreensão*. Por exemplo, a portaria não libera saia para meninos, ou para os alunos que se identificam como meninos, mas para qualquer um, a mesma situação em relação à calça. Libera-se, somente, a possibilidade de uso. Contudo, a mídia aforiza de maneira factual e polemicamente através da imagem de protestos, meninos vestidos de saia.

137 *Alunos do Pedro II fazem ‘saiato’ contra machismo e assédio*. **Jornal Extra**. 22 de junho de 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/alunos-do-pedro-ii-fazem-saiato-contra-machismo-assedio-19561852.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

138 *Colégio Pedro II, no Rio, libera saia para meninos*. **UOL Educação**. <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/09/20/colégio-pedro-ii-no-rio-libera-saia-para-meninos.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

Os associa a portaria. No que lhe concerne, os pais leem a portaria como fruto de doutrinação na escola¹³⁹, como promoção de uma “ideologia de gênero”.

Como reação, os pais marcam protestos contra o uso de saia por alunos (especialmente meninos) no Colégio Pedro II, chamando de *saiação* contra a suposta doutrinação escolar.



Conclusões

Partindo das análises apresentadas, como conclusões parciais, percebe-se uma tendência atual de semiotização dos aforismos em sua circulação, o que não acontecia, por exemplo, com coletâneas como as do Marquês de Maricá (1848). A semiotização advém de novas plataformas digitais como o *site Pensador*, na *web*. Percebe-se uma tendência maior de haver circulação dos aforismas com o seu conteúdo frástico modificado, ou até mesmo a retirada de uma citação célebre de um texto para ser aforizado, isso em várias plataformas: televisão, jornal impresso, jornal *on-line*, *sites* na internet, etc. A polêmica, as pequenas frases e o léxico são elementos constitutivos das aforizações, diferente, portanto, do aforismo que não necessariamente precisa ser polêmico ou modulado no debate público a partir de pequenas palavras que compõem o léxico de uma dada língua.

139 Pais marcam protesto contra uso de saia por alunos no colégio Pedro II. **Jornal Extra**. 22 de setembro 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/pais-marcam-protesto-contr-a-uso-de-saia-por-alunos-do-colegio-pedro-ii-20208900.html#:~:text=Pais%20marcam%20protesto%20contra%20uso%20de%20saia%20por%20alunos%20do%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II,-Em%202014%2C%20alunos&text=Um%20grupo%20de%20pais%20do,uniformes%20para%20alunos%20e%20alunas>. Acesso em: 10. set. 2022.

Referências

AMARAL, Amadeu. **Tradições Populares**. São Paulo: Progresso, 1948.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2009.

FERNANDES, Millôr. **O livro vermelho dos pensamentos de Millôr**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2014.

FONSECA, Mariano José Pereira da. **Máximas, Pensamentos e Reflexões – Marquês de Maricá**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009 [1839].

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Aforização, enquadramento interpretativo e configuração humanista**. Tradução de Adriane Ribeiro Andaló Tenuta, Jean Cristtus Portela e Matheus Nogueira Schwartzmann. Coleção Mestrado em Linguística, Franca, v. 6, p. 15-34, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. Citação e Destacabilidade. *In*: MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA E SILVA, M. C. P. (org.). São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Aforização. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. SOUZA E SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (org.). São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Frases sem texto**. Tradução de Sírio Possenti *et alii*. São Paulo: Parábola, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes/Ed. Unicamp, 1997.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. USP, 1974.

PAVEAU, Marie-Anne. **Linguagem e Moral: uma ética das virtudes discursivas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

PÊCHEUX, Michel. O **discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008 [1983].

PIZZA, Daniel. **Aforismos sem juízo**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2008.

POSSENTI, Sírio. Análise do discurso e acontecimento: breve análise de um caso. *In*: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

Tito, Lívio. **Histoire Romaine**. *Ab Urbe Condita Libri*. Paris: Les Belles Lettres, 1947-1998.

CONSIDERAÇÕES ENUNCIATIVAS ACERCA DO PROCESSO TRADUTÓRIO/ INTERPRETATÓRIO

Silvana Alves Cardoso¹⁴⁰

Resumo: De forma geral, o processo tradutório/interpretatório possibilita a transposição de uma determinada língua para uma língua específica, em uma relação de proximidade entre os mecanismos linguísticos dessas línguas. É por meio do recurso da tradução/interpretação que os membros de uma determinada comunidade linguística conseguem acessar e compreender a língua e a cultura do outro. É o ato de versar de uma língua A para uma língua B que possibilita essa aproximação entre grupos tão distintos. Ao traduzir/interpretar, para além das estratégias teórico-metodológicas de tradução/interpretação selecionadas, o tradutor/intérprete enuncia. Assim, quais sentidos ganhariam essa enunciação? Nessa direção, a presente produção versa sobre o ato enunciativo, de perspectiva bakhtiniana, contido na enunciação do tradutor/intérprete durante o processo de tradução/interpretação do Português para a Libras, e tem como objetivo analisar os sentidos dos enunciados produzidos por esse profissional. Para tanto, é tomado como objeto de estudo um dos vídeos, em Libras e em Português (com duração de um minuto), do material de divulgação do evento *on-line A Semana da Libras nas Igrejas*, disponíveis na página do *Facebook LibrasA2*. Para dar conta dos sentidos dos enunciados produzidos pelos tradutores/intérpretes durante o processo de tradução/interpretação, foram convocados apontamentos teóricos das áreas *Estudos da Tradução/Interpretação* e *Teorias da Enunciação*. Após a análise do material midiático, a tradução/interpretação, para além do processo de transposição dos mecanismos linguísticos de uma língua para outra, foi compreendida como uma manifestação da língua que se faz a partir de enunciados, os quais, por sua vez, são resultados das questões linguísticas, sociais, culturais, históricas e discursivas experienciadas por aquele que enuncia. Portanto, ficou claro que, ao traduzir/interpretar, o tradutor/intérprete lança mão de recursos que ultrapassam as estratégias empregadas para que uma tradução/interpretação seja considerada boa. Não se trata somente de adaptações, acréscimos ou substituições dos termos feitas por esse profissional a fim de encontrar um correspondente mais adequado na língua-alvo, mas de posturas enunciativas que imprimem a perspectiva do enunciador ao enunciado.

Palavras-chave: Enunciados. Sentidos. Tradução/interpretação. Português. Libras.

140 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: silvana.acardoso@ufpe.br

Considerações iniciais

É por meio do recurso da tradução/interpretação que os membros de uma determinada comunidade linguística conseguem acessar e compreender a língua e a cultura do outro. É o ato de versar de uma língua A para uma língua B que possibilita essa aproximação entre grupos tão distintos. Historicamente, as práticas de tradução entre línguas orais precederam as traduções entre línguas de sinais – e as traduções entre línguas de diferentes modalidades – se levado em consideração o recente aparecimento das línguas de sinais¹⁴¹ no âmbito dos estudos linguísticos e dos Estudos da Tradução (ET) em comparação à tradição oral. É nessa conjuntura de relação entre línguas, modalidades e culturas diversas que se situa a atuação do profissional tradutor/intérprete.

O campo disciplinar ET oferece aos tradutores/intérpretes direcionamentos teórico-metodológicos para que possam nortear da melhor forma as suas práticas de tradução/interpretação. Assim, as tomadas de decisões, estratégias e escolhas tradutórias/interpretatórias assumidas por esses profissionais se refletirão, significativamente, nos resultados da passagem de uma língua para outra. Por outro lado, considerando que, ao traduzir/interpretar, o tradutor/intérprete, para além das estratégias de tradução/interpretação selecionadas, também enuncia, quais sentidos ganhariam esse ato enunciativo? Tratar-se-ia somente da reprodução do enunciado inicialmente proferido na primeira língua (língua-fonte)?

Nessa direção, o presente texto versa sobre o processo tradutório/interpretatório de língua de sinais, especificamente, da Libras, no que diz respeito à enunciação do tradutor/intérprete de Libras no momento da tradução/interpretação, e tem como objetivo analisar os sentidos do ato enunciativo produzido por esse profissional. Para tanto, é tomado como objeto de estudo um dos vídeos em Libras e em Português (com duração de um minuto) do material de divulgação do evento *on-line A Semana da Libras nas Igrejas*, disponíveis na página do *Facebook LibrasA2*. Anteriormente, será feita uma breve retomada dos estudos das áreas da Tradução e da Enunciação, na perspectiva bakhtiniana, a fim de embasar teoricamente as discussões aqui apresentadas.

Da teoria da Tradução/Interpretação

À medida que as diferentes comunidades vão se expandindo e, conseqüentemente, se aproximando umas das outras, surge a necessidade de uma atividade que possibilite a mediação entre grupos tão distintos. A tradução é essa atividade que, ao transpor de uma língua para outra, viabiliza um melhor contato entre os povos de línguas diferentes. E, para além do

141 A história dos estudos linguísticos sinalizados aponta o linguista americano William Stokoe (1960) como sendo o precursor dos estudos da língua de sinais.

intercâmbio entre línguas, as culturas dessas comunidades também interagem entre si. De todo modo, nesse processo, há uma língua primeira (ou fonte), tida como o ponto de partida, e uma língua segunda (ou alvo), sendo o ponto de chegada. Quadros (2004, p. 09) caracteriza a Língua-Fonte como “a língua que o intérprete ouve ou vê para, a partir dela, fazer a tradução e interpretação para a outra língua (a língua alvo)” e a Língua-Alvo como “a língua na qual será feita a tradução ou interpretação”. Nessa mesma direção, Bassnett (2005), citado por Lemos (*apud* 2012, p. 53), esclarece o processo tradutório entre as línguas:

O que geralmente se compreende por tradução envolve a tradução de um texto em língua-fonte (LF) para a língua-meta (LM), para garantir que: a) o significado da estrutura de superfícies de ambos seja aproximado e b) as estruturas da LF sejam preservadas o máximo possível, mas não ao ponto de as estruturas da LM serem profundamente distorcidas.

Os estudos e as práticas na área da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) ainda se mostram recentes se comparados às investigações no âmbito dos Estudos da Tradução (ET), enquanto campo disciplinar já estabelecido desde a década de 70 (cf. HOLMES, 2000). Assim, é compreensível que, inicialmente, os interesses dos ET giravam em torno das relações entre línguas de mesma modalidade, especificamente da modalidade oral. Com o progressivo aparecimento, e conseqüente reconhecimento, das línguas de sinais como línguas naturais no cenário dos estudos linguísticos, esses interesses foram, recentemente, alargados a fim de contemplar, também, os diálogos entre as línguas de modalidades diferentes, como é o caso, por exemplo, entre a Língua Brasileira de Sinais¹⁴² (Libras) e a Língua Portuguesa (LP).

É fato que as línguas orais e as línguas de sinais apresentam peculiaridades quanto às suas formas de produção e de percepção linguística e, portanto, se diferenciam, primordialmente, por conta da modalidade¹⁴³ na qual cada uma está disposta, o que as identifica como línguas orais-auditivas e línguas visuoespaciais respectivamente. Desse modo, fazem uso de diferentes elementos do corpo, ou mesmo para além dele¹⁴⁴, para as suas realizações linguísticas: as línguas orais, em suas manifestações majoritárias, são materializadas por meio da fala e assimiladas pelos ouvidos, enquanto as línguas de sinais – no contexto da comunicação entre surdos videntes e possuidores dos membros superiores (braços e mãos) – são compreendidas pela visão e produzidas, em grande parte, pelas mãos e também pelas expressões não manuais.

142 Língua da comunidade surda brasileira, amparada legalmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Como consta em Quadros e Silva (2017) *apud* Quadros (2019, p. 31-32), no Brasil há outras línguas de sinais além da Libras, contabilizando um total de onze línguas mapeadas no território brasileiro.

143 Sobre Efeitos de Modalidades, consultar Quadros (2006).

144 Há elementos fora do corpo, realizados a partir do Espaço Neutro – também chamado por Battison (1978), referenciado em Quadros e Karnopp (2004, p. 57), de Espaço de Enunciação – que influenciam diretamente no significado dos sinais.

De forma significativa, todas essas particularidades linguísticas aparecerão refletidas no processo tradutório, que, majoritariamente, na tradição, travava apenas da transposição entre duas línguas orais, como acontece, por exemplo, do Inglês para o Português e vice-versa ou entre quaisquer outras **línguas orais**, as quais não exigiam cuidados para com a modalidade linguística. Agora, na direção dessas novas demandas, as línguas de modalidade visuoespaciais passam a ser inseridas com outro olhar nas pautas dos ET – no Brasil, mais recentemente (SANTOS, 2013) –, vislumbrando, assim, um tipo específico de tradução, característico das línguas de sinais que mais tarde seria chamado de Tradução Intermodal. Antes, Jakobson (1975, p. 64-65) já estabeleceu uma organização clássica, distinguindo a tradução em três tipos, a saber, Tradução intralingual, Tradução interlingual e Tradução intersemiótica.

Para além da tradução para outras semioses, como a pintura, a dança, entre outras, que se configuram como um sistema não verbal, a Tradução Intersemiótica (ou transmutação), se observada de perto, já compreende, em certa dimensão, no seu escopo, a relação entre línguas de modalidades diferentes, como ocorre entre a LP e a Libras, uma vez que trata da transposição linguística entre sistemas de signos diferentes. Ainda assim, com o intuito de contemplar de maneira mais específica as traduções em envolvem as **línguas de sinais**, Segala (2010) propôs a inclusão de um quarto tipo de tradução, a Tradução Intermodal, nos estudos de Jakobson. Conforme Segala e Quadros (2015, p. 358), “na verdade, essa proposta capta a especificidade dos aspectos na tradução intralingual, tradução interlingual e intersemiótica que inclui uma língua de sinais”. Tal diálogo entre os tipos de tradução pode ser visualizado da seguinte forma: a tradução pode ocorrer dentro da própria língua de sinais (Libras) – intralingual; entre duas línguas de sinais (Libras e ASL – Língua de Sinais Americana) ou uma língua de sinais e uma língua oral (Libras e LP) – interlingual, que, em certo nível, também é uma tradução do tipo intersemiótica, por conta das modalidades distintas entre as línguas.

Por vezes, as práticas de tradução e interpretação são confundidas ou tratadas como atividades sinônimas, entretanto, por mais que estejam próximas, por fazerem parte de uma mesma área que é o campo dos ET, essas duas práticas divergem em seus objetos de trabalho e quanto ao tempo de realização de cada atividade. Segundo Segala e Quadros (2015), nas atividades de tradução das línguas de sinais, o tradutor possui um tempo reservado para a análise do texto original e para o planejamento da versão na língua alvo, o que não acontece na atuação dos intérpretes dessas línguas, em que o ato interpretatório ocorre no momento real da comunicação. Quanto ao objeto de trabalho de cada prática, Quadros (2004, p. 9) esclarece:

Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada, da língua escrita de sinais para a língua falada, da escrita da língua falada para a língua de sinais, da língua de sinais para a escrita da

língua falada, da escrita da língua de sinais para a escrita da língua falada e da escrita da língua falada para a escrita da língua de sinais. A interpretação sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, ou seja, nas modalidades orais-auditivas e visuais-espaciais.

Nessa direção, tradutores e intérpretes são profissionais distintos e assumem posturas diferentes no processo de transposição de uma língua para outra. O primeiro é aquele que, com tempo reservado para tal, traduz texto escrito de uma língua para a outra, e o segundo é o que, no momento da comunicação, interpreta de uma língua para outra. Ainda assim, essa distinção, por outro lado, não anula a existência do profissional tradutor-intérprete, que está apto a desempenhar as duas práticas. Nas línguas de sinais, é bastante comum o profissional TILS¹⁴⁵ (Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais), como sendo a “pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” (QUADROS, 2004, p. 11).

Tendo em mente que o processo de tradução/interpretação de uma língua para outra não se dá, predominantemente, de forma literal, isto é, nem sempre há uma transposição *ipsis litteris* dos signos linguísticos do sistema-fonte para os signos linguísticos do sistema-alvo, os profissionais intérpretes/tradutores, além da competência tradutória¹⁴⁶, fazem uso de diferentes estratégias para o bom desempenho das suas práticas tradutórias/interpretativas. E com os avanços das pesquisas na área dos ETI, cada vez mais os pesquisadores (cf., por exemplo, Hortêncio (2005), Novaes (2002)) têm se interessado em estudar essas estratégias, tais como, a Simplificação, a Explicitação, a Tradução Literal, a Paráfrase, a Equivalência, o Apagamento, entre outras. Em Barbosa (2015, p. 45), com base em Lesson (2005), são encontradas as seguintes estratégias: Omissão, Adição, Substituição, e Parafraseamento.

Em maior ou menor grau, as estratégias de tradução/interpretação encontradas na literatura da área são correspondentes e culminam para um objetivo comum, que é a oferta de direcionamentos estratégicos às práticas dos profissionais tradutores/intérpretes. Por meios delas, os tradutores/intérpretes alicerçam as suas tomadas de decisões e passam a compreender que Omitir, Acrescentar, Substituir etc. não representam falhas no processo de tradução/interpretação, mas recursos necessários para se alcançar com êxito a transposição entre línguas e, assim, mediar, da melhor forma, a comunicação entre as partes envolvidas na enunciação.

145 No Brasil, a profissão de tradutor e intérprete de Libras é regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.

146 Alves; Magalhães; Pagano (2005, p. 13) definem competência tradutória como “todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem sucedido possui e que conduzem a um e exercício adequado da tarefa tradutório.

Se considerado por um viés unicamente estrutural¹⁴⁷ (linguisticamente falando), o processo tradutório/interpretatório é apenas a transposição dos elementos linguístico-estruturais de uma língua para os elementos de outra língua. Por outro lado, se tomado pela perspectiva funcional, especialmente com a “virada cultural nos estudos de tradução a partir dos anos 1980 em diante” (SILVA, 2018, p. 48), esse processo, embora não podendo ser totalmente desligado dos recursos estruturais de uma língua, não mais é concebido como uma ação puramente linguística, ou seja, não se limita a traduzir a forma linguística de uma língua para a forma linguística da outra língua.

Da Teoria da Enunciação

Compreendendo que o processo de tradução/interpretação de idiomas também é uma manifestação da língua em forma de enunciados, e que, ao traduzir/interpretar, o tradutor/intérprete, para além das estratégias teórico-metodológicas de tradução/interpretação escolhidas, o tradutor/intérprete igualmente enuncia, é preciso considerar que:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva, que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 214-215).

Desse modo, o ato de traduzir/interpretar também é um “acontecimento social da interação discursiva, que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Isso porque, pelo viés funcional, também – como em todo estudo de ordem funcional – é necessário levar em conta os fatores para além das formas linguísticas, como, por exemplo, as questões de natureza histórico-cultural, contextual, discursiva, enunciativa etc., que, de alguma forma, influenciam significativamente na ação de traduzir/interpretar.

Nos estudos enunciativos, as manifestações linguísticas são concebidas a partir da concepção dialógica da linguagem, que, nos termos de Bakhtin (1997), diz que é impossível haver um enunciado absolutamente neutro, pelo contrário, é “sempre cronológica, social e historicamente situado” (SILVA, 2018, p. 48). Então, o que é, agora, enunciado é o reflexo também de enunciações anteriores, as quais são igualmente carregadas de intenções, a depender da natureza motivacional do enunciado. Nessa concepção bakhtiniana, um enunciado nunca fala sozinho, ele é incapaz de monologar. Assim, não se comporta como uma manifestação linguística autônoma e individual, mas está em constante interação com outros enunciados, mantendo um vínculo entre si e compondo uma cadeia discursiva mais ampla, características dialógicas estas que, segundo Bakhtin (1997), são inerentes a todo e qualquer enunciado.

147 Uma discussão sobre o legado linguístico-cientificista na tradução é apresentada em Silva (2018).

Ainda de acordo com Bakhtin (1997), todos os recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), que compõem a língua enquanto sistema empregado pelo locutor, mostram-se neutros até o momento em que se leva em conta o plano dos valores da realidade na enunciação. A quebra da neutralidade dessas unidades linguísticas estruturais está diretamente ligada a fatores como o sujeito, o tempo, o espaço, a finalidade e o contexto da enunciação, os quais influenciam no sentido dos enunciados. Nessa mesma direção, Volóchinov (2018, p. 180) diz que uma “palavra, retirada do contexto, anotada no caderno e decorada de acordo com a sua significação [...], passa a ser tão somente objetificada e estagnada” e que “no processo da sua compreensão passa a prevalecer em excesso o momento do seu reconhecimento”. Portanto, ao usar a língua, o locutor, situado em contextos de enunciação específicos, enuncia muito mais que os elementos gramático-estruturais, enuncia valores e intenções.

A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos. Isto é comumente admitido no domínio da estilística – chega-se, aliás, a reduzir o estilo aos aspectos emotivo-valorativos do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 308).

Ao produzir enunciados, o locutor recebe interferências de naturezas distintas – inclusive de outros enunciados gerados nas interações que formam a cadeia discursiva – e faz uso de critérios de diferentes ordens, os quais norteiam a seleção das palavras a serem empregadas nos enunciados, como revela Bakhtin (2010, p. 291): “selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras”. Desse modo, essa escolha de palavras não se dá ao acaso, somente como uma unidade linguística, mas como entidades que constituirão o conteúdo dos enunciados selecionadas de forma responsiva, consciente e cheias de intenções discursivas. Aqui, a entonação ultrapassa os limites da palavra, enquanto forma da língua, e atinge as extensões dos enunciados. Sobre isso, ele adiciona:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. [...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais (BAKHTIN, 2010, p. 292-293).

Assim, a tradução/interpretação, enquanto ocorrência concreta da linguagem, igualmente acontece em forma de enunciado – “posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2010, p. 289) –, os quais, por sua vez, não estão, necessariamente, presos à materialidade linguística e são selecionados por motivações específicas do locutor. Para o autor, o enunciado é “a real unidade da comunicação discursiva”, uma vez que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (2010, p. 274). E acrescenta:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, com sua continuidade, como uma réplica e não como se ele se relacionasse à parte. (BAKHTIN, 2015b *apud* SILVA, 2018, p. 48).

No campo das teorias enunciativas, há ainda, além das considerações acerca da enunciação, a ideia de re-enunciação, que, em certa medida, também pode ser estendida à área dos estudos tradução/interpretação no momento em que se concebe a “visão de tradução como re-enunciação, isto é, uma modalidade de transmissão do discurso alheio em que usamos nossas palavras” (SILVA, 2018, p. 73). Nesse ponto, por mais que re-enunciar seja, grosso modo, enunciar o discurso já enunciado do outro, um discurso previamente carregado de intenções particulares, essa produção de re-enunciados está, igualmente, sujeita a sofrer mudanças demandadas por aquele que faz a re-enunciação. A seleção dos itens lexicais da re-enunciação, por sua vez, também não se dá de forma neutra, como uma reprodução dos termos empregados no enunciado primeiro, porém segue os desígnios do novo enunciador, sob novos contextos de produção e influências.

De acordo com Silva (2018, p. 72), citando Bakhtin (1981), “a palavra do outro re-enunciada não se reduz a informações, indicações, regras, modelos”, ao contrário, na re-enunciação, “ela tenta determinar as próprias bases de nossas inter-relações ideológicas com o mundo e do nosso comportamento, surgindo ou como *palavra autoritária* ou como *palavra interiormente persuasiva*”. Isso significa que a palavra re-enunciada reflete, também, e de modo particular, a voz do re-enunciador, que, atravessada por concepções sociais, culturais, históricas, ideológicas, produz enunciados com interesses argumentativos específicos, de caráter persuasivo e, muitas vezes, distantes do propósito da enunciação inicial.

Nessa mesma direção, a re-enunciação, para Folkart (1991), referenciado em Silva (2018, p. 90), “é uma apropriação exercida por uma subjetividade, que se manifesta através de uma

voz enunciativa”. Assim entendido, é essa subjetividade do locutor re-enunciador que faz com que os novos enunciados produzidos, por vezes, afastados da subjetividade do locutor do enunciado, enveredem por caminhos diferentes dos direcionamentos seguidos pela enunciação primária. Portanto, o ato de re-enunciar, tal como o de enunciar, sofre influências que estão além das estruturas da língua, e é, sobretudo, resultado do contexto histórico-social no qual está inserido aquele que re-enuncia e, por isso, tão pouco se mostra neutro.

Da Análise

Como dito anteriormente, o objeto de análise deste estudo é um dos vídeos do material de divulgação do evento *on-line A Semana da Libras nas Igrejas*, com o foco na enunciação do tradutor/intérprete no momento da passagem da língua oral para a língua sinalizada, e com o objetivo de analisar os sentidos do ato enunciativo produzido por esse profissional. O vídeo em questão, com duração de um (1) minuto, está disponível na página do Facebook intitulada *LibrasA2*, e mostra duas pessoas, um homem e uma mulher, em que esta sinaliza, em Libras, a fala, em Português, produzida por aquele. O vídeo traz, ainda, como o título “COMO OUVIRÃO SE NÃO HÁ QUEM PREGUE?” e como legenda “E COMO OS SURDOS ENTENDERÃO SE NÃO HÁ QUEM INTERPRETE?”, os quais permanecem durante toda a sua extensão.

Nesse contexto específico, em termos de versar de uma língua A para uma língua B, o Português é a Língua-fonte e a Libras é a Língua-alvo, uma vez que, como evidenciado por Quadros (2004), a primeira é a língua que o intérprete ouve ou vê para então fazer a tradução/interpretação e a segunda é a língua para a qual é feita a tradução/interpretação propriamente dita. E, aqui, esse processo tradutório/interpretatório ocorre entre línguas e semioses diferentes e entre modalidades, também, diferentes. Assim, pode ser classificada como uma tradução/interpretação Interlingual e Intersemiótica, de acordo com a tipologia de Jakobson (1975), e como uma tradução/interpretação Intermodal, conforme a organização de Segala (2010).

Tendo em vista que se trata de um vídeo produzido para a ampla divulgação de um evento *on-line* sobre Libras, o que significa que foi pensado, planejado e, principalmente, editado para essa finalidade específica, é preciso considerar algumas questões sobre a caracterização e diferenciação do processo de tradução e de interpretação. Como visto, com base em Segala e Quadros (2015), teoricamente, a tradução disponibiliza um tempo reservado para a análise do material na língua-fonte e para o preparo da versão na língua-alvo, e, sobretudo, envolve uma língua na forma escrita; em contrapartida, a interpretação acontece no momento real da comunicação (ainda que, em alguns casos, o intérprete tenha acesso previamente à temática da discussão), e envolve, primariamente, uma língua falada ou sinalizada, a depender da modalidade de cada uma. Desse modo, na atuação da tradutora/intérprete do vídeo em realce, é possível perceber uma aproximação, e até combinação, entre as especificidades desses

dois processos, certamente por conta do contexto de produção do material midiático. No vídeo, a mulher faz uma tradução ou uma interpretação? Hipoteticamente, a resposta seria *interpretação*, por envolver uma língua na forma falada e ocorrer simultaneamente à fala do homem, entretanto, não se pode desconsiderar que, em um vídeo gravado e, certamente, editado, os envolvidos dispõem de um tempo reservado para sistematizar a transposição entre as línguas, o que também não impede a presença do registro escrito da língua, características estas da tradução.

A fim de viabilizar a análise do sentido da enunciação produzida pela tradutora/intérprete, foi feita a transcrição da sinalização em Libras, bem como a transcrição da fala em Português proferida pelo homem. É válido destacar que a transcrição da sinalização da tradutora/intérprete foi realizada por uma professora surda especialista, para que, assim, não exista interferência do entendimento de uma perspectiva ouvinte nos fatos transcritos e para melhor assegurar a manifestação e compreensão real da língua sinalizada. A seguir, as transcrições das duas enunciações:

Transcrição (Oral)

01": Na sua igreja, já foi algum surdo?

04": Você já parou para pensar que talvez não tenha ido nenhum surdo porque não tem nenhum intérprete de Libras?

11": Eu, juntamente com a Kérima, nós queremos te ajudar a mudar essa realidade.

17": É por isso que nós queremos fazer um convite todo especial a você.

22": Nos dias 01, 03 e 05 do mês de abril, nós teremos um evento chamado "A Semana da Libras nas Igrejas".

32": E neste evento, 100% *on-line*, 100% gratuito, nós queremos que você participe porque estaremos ajudando com estratégias e mostrando possibilidades de como a sua igreja pode ser acessível para receber um surdo.

49": Se você deseja participar desse evento, clica no botão *Saiba mais*, que vai aparecer em algum local desta postagem, e nós nos veremos lá no evento.

Fonte: produção própria (2021)

Transcrição/tradução (Sinalizada)

01": Olá! O surdo já integra a sua igreja?

05": Vocês já pensaram que às vezes o surdo nunca frequenta porque ainda não tem intérprete?

13": Nós dois ajudaremos, incentivaremos a mudança, para o surdo integrar a sua igreja.

21": Temos um convite especial. Ok?

24": Dia 01, dia 03, dia 05 do mês de abril teremos a Semana da Libras na Igreja.

32": Então! As aulas serão *on-line* e gratuitas.

37": Nós convidamos vocês para assistirem.

40": Ajudaremos com estratégias e possibilidades sobre como a igreja ser acessível para aceitar a pessoa surda.

49": Vocês têm interesse?

51": Aproveitem e cliquem no *link* para fazer a inscrição.

55": Nós nos encontraremos na aula. Ok?

58": Até mais!

Fonte: professora surda (2021)

De forma sumária, como já afirmado, o vídeo trata da divulgação do evento *on-line Semana da Libras na Igreja*. E, em uma perspectiva comparativa entre os dois enunciados presentes no vídeo, verifica-se, logo no início, que a tradutora/intérprete começa a sinalização com uma saudação (Olá!), o que não se observa na fala em português, que já é direcionada ao assunto do vídeo. Aos 11", a apresentação das pessoas do discurso (Eu, juntamente com a Kérima) é substituída pelo pronome Dual (13": Nós dois) como uma estratégia legítima na gramática das línguas visuoespaciais. No mesmo trecho, a tradutora/intérprete emprega, ainda, o termo *incentivar* para complementar a ideia de ajudar, dita pelo homem. Ao dizer as datas do evento, a mulher dá ênfase na palavra *dia*, empregando-se antes de cada numeral. A tradutora/intérprete também opera com o marcador discursivo *então*, o que não ocorre na fala em Português. Para expressar o convite, a sinalizadora utiliza-se, aos 49", de uma interrogativa, ao passo que, na oralização em Português, também aos 49", é empregado uma condicional. A tradutora/intérprete também faz uso do termo *aproveitem*, e finaliza o seu enunciado com uma despedida (Até mais!), igualmente não encontrado na enunciação do homem.

Para além do emprego das estratégias de tradução/interpretação – Omissão, Adição, Substituição, Parafraseamento, como visto a referência em Barbosa (2015), a partir de Lesson (2005) – enquanto recursos que possibilitam atingir com sucesso a passagem da língua oral para a língua de sinais, a tradutora/intérprete também manifesta aspectos de natureza enunciativa que ultrapassam os elementos estruturais das línguas. Não se trata apenas de um enunciado repleto de adaptações, acréscimos ou substituições de palavras, mas são escolhas responsivas, e com intenções específicas, que carregam implicações, também, discursivas e funcionais para o resultado final da tradução/interpretação. Aqui, é importante deixar claro que o foco não é dizer se a tradutora/intérprete possui ou não competência tradutória/interpretatória, mas analisar o traduzir/interpretar como um ato de enunciação repleto de sentidos diversos.

[...] a tradução é um processo que envolve muito mais do que uma relação bilateral, hermética e exclusiva entre dois textos e/ou dois autores; que a tradução, em especial a epistêmica, é um lugar onde circulam vários discursos estabelecendo relações dialógicas às quais o tradutor não fica indiferente ou neutro, muito menos invisível. (SILVA, 2018, p. 17).

Na tradução/interpretação em realce, o uso dos termos de saudação (Olá!) e de despedida (Até mais!) empregados no enunciado da tradutora/intérprete – e não empregados na língua-fonte (Português) – podem representar o conhecimento sociocultural desse profissional sobre as formas polidas de iniciar e de finalizar uma conversação e, assim, manter uma aproximação mais amigável com o público. Situação similar parece acontecer com o emprego do marcador discursivo *então*. A utilização do pronome Dual (Nós dois) também reflete essas marcas

enunciativas do tradutor/intérprete, que, situado em um contexto histórico-linguístico particular, opta por enunciar dessa forma e não de outra, como a simples transposição das pessoas do discurso usadas no Português para a Libras. Ao enunciar *incentivar* (além do termo *ajudar*, dito em Português), o tradutor/intérprete insere uma nova ideia, reforçando, mas também ampliando, a fala da língua-fonte. A ênfase na palavra *dia* também assinala uma postura enunciativa desse profissional, assim como o uso da interrogativa (no lugar da condicional) na tradução/interpretação.

De forma sucinta, tudo isso revela que os enunciados produzidos pelo tradutor/intérprete não representam a reprodução, *ipsis litteris*, dos enunciados proferidos na primeira língua, pelo contrário, tais enunciados, para além das estratégias de tradução/interpretação, são carregados de sentidos outros, os quais se dão a partir do contexto linguístico, social, histórico, cultural e discursivo no qual esse profissional está inserido. Igualmente, a seleção dos itens lexicais empregados na tradução/interpretação não ocorre de forma aleatória ou apenas em atendimento à técnica da profissão, mas também de acordo com a intenção enunciativa daquele que produz os enunciados.

Essa linha de raciocínio também pode ser estendida à ideia de re-enunciação. Ao re-enunciar, por meio da tradução/interpretação, o tradutor/intérprete do vídeo em análise, em certa dimensão, realça a sua voz de re-enunciador do enunciado do outro nas escolhas que faz, mas não uma voz de replicação da voz do enunciador, e sim uma voz marcada, inclusive, por suas concepções particulares. Assim, em um processo re-enunciativo, como visto anteriormente, o tradutor/intérprete, jamais de forma neutra, sinaliza o seu posicionamento, evidencia o seu ponto de vista e as suas convicções no ato de traduzir/interpretar.

Considerações finais

Esta produção abordou os sentidos da enunciação produzida pelo profissional tradutor/intérprete no momento da passagem do Português para a Libras. Assim, adotou como objeto de estudo um dos vídeos do material de divulgação do evento *on-line A Semana da Libras nas Igrejas*, disponíveis na página do *Facebook LibrasA2*. Aqui, a tradução/interpretação, para além do processo de transposição dos mecanismos linguísticos de uma língua para outra, foi compreendida como uma manifestação da língua que se faz a partir de enunciados, os quais, por sua vez, são resultados das questões linguísticas, sociais, culturais, histórias e discursivas experienciadas por aquele que enuncia.

Portanto, ficou claro, por meio do vídeo analisado, que, ao traduzir/interpretar, o tradutor/intérprete lança mão de recursos que ultrapassam as estratégias empregadas para que uma tradução/interpretação seja considerada boa. Como visto, não se trata somente de adaptações,

acréscimos ou substituições dos termos feitas por esse profissional a fim de encontrar um correspondente mais adequado na língua-alvo, mas de posturas enunciativas que imprimem a perspectiva do enunciador ao enunciado.

Referências

ALVES, G.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) de Maria Emantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução de Marina Appenzellerl. Coleção Ensino Superior. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Diego Mauricio. **Omissões na interpretação simultânea de conferências: Língua Portuguesa – Língua Brasileira de Sinais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 25 de março de 2021.

HOLMES, J. The name and nature and Translation Studies. *In*: VENUTI, L. (org.). **The Translation Studies Reader**. London, New York: Routledge, 2000.

HORTÊNCIO, F. G. H. **Um estudo descritivo sobre o papel dos intérpretes de libras no âmbito organizacional das Testemunhas de Jeová.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. *In:* JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação.** Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

LEMOS, Andréa Michiles. **As estratégias de interpretação de unidades fraseológicas do português para a libras em discursos de políticos.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

NOVAES, L. **O intérprete de tribunal, um mero intérprete?:** um estudo descritivo sobre o papel dos intérpretes nos fóruns de Boa Vista-RR e Fortaleza-CE. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras.** Coleção Linguística para o ensino superior. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Efeitos de modalidade de línguas: as línguas de sinais. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 167-177, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial (SEESP). Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Silvana Aguiar. **A tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010.** 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SEMANA DE LIBRAS NAS IGREJAS. Propaganda apresentada pelos idealizadores da página LibrasA2. [S.l.: s.n.], 2021. 1 vídeo (1min). Publicado pela página do Facebook LibrasA2. Disponível em: <https://www.facebook.com/LibrasA2/videos/224019612743235>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SEGALA, Rimar Ramalho; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 354-386, jul./dez. 2015.

SEGALA, Rimar. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística:** português escrito para a língua de sinais. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, Heber de Oliveira Costa e. **A tradução na perspectiva dialógica:** a re-enunciação da teoria de Austin em português. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

STOKOE, William C. **Sign language structure.** Reedição. Silver Spring, Maryland: Linstok Press, 1960.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2018.

CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM BASEADOS EM GÊNEROS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Antônia Luziane Silva de Castro¹⁴⁸

José Ribamar Moura¹⁴⁹

Resumo: No trabalho intitulado Contribuições do Ciclo de Ensino Aprendizagem baseado em gêneros para o ensino de leitura e escrita, temos como objetivo enfatizar as contribuições que a metodologia do Ciclo de Ensino Aprendizagem pode trazer para o processo de ensino de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Nele, são apresentados os conceitos e fundamentos dessa ferramenta didática, evidenciando a estrutura e análise de gêneros textuais presentes no currículo escolar do 6º ao 9º ano. Cabe destacar que esta pesquisa tem como base teórica a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), segundo a qual a forma linguística e os significados são realizados em contexto. Dessa forma, os gêneros mostram o impacto do contexto de cultura nos textos por meio de estrutura configurada em etapas e fases orientadas para um propósito. Para tanto, mostraremos como a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem pode trazer resultados positivos no ensino de leitura e escrita, tendo em vista a sua organização em seus três níveis (1 – preparação para a leitura, construção conjunta e construção autônoma; 2 – leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual; 3 – construção do período, ortografia/vocabulário e escrita de períodos). Como aportes teóricos, abordaremos os estudos de Muniz da Silva (2016, 2015), Rose (2010), Lima e Lima (2016). Ao final desse estudo, buscaremos constatar como o uso da abordagem sistêmico-funcional, associada à concepção de letramento como prática social para o estudo e análise de textos, propicia a compreensão dos gêneros e seus diversos propósitos nos variados domínios sociais.

Palavras-chave: Linguística. Gêneros Textuais. Leitura e Escrita.

1 Introdução

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica, tem sido alvo de inúmeras pesquisas e discussões, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e

148 Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Bacabal.
E-mail: luzianecastro.ma@gmail.com

149 Mestrando em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Bacabal.
E-mail: jr.moura@discente.ufma.br

escrita nos diversos níveis escolares. Dentre essas pesquisas, temos o Censo Escolar, que discute o desenvolvimento da Educação Básica brasileira, por meio de pesquisas estatísticas, coletando assim o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável por mostrar como está a qualidade da educação no Brasil.

De acordo com Saviani (2007, p. 1245), “O IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência”. Dessa forma, ele possibilita inferir os resultados pertinentes à aprendizagem em todo o âmbito nacional. Além de possibilitar a construção de processos de assistência, dando apoio e incentivos financeiros aos municípios.

O IDEB, além de mostrar a real situação do contexto escolar brasileiro, seja ele em nível de unidades federativas, estaduais ou municipais – possibilitando acompanhar se há a efetivação das políticas públicas destinadas aos setores educacionais – funciona como um condutor em prol da qualidade da educação, tendo em vista que, através dele, se torna possível acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A partir do que está estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a educação brasileira tem como meta nacional atingir média de 6.0 em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que será lançado em 2022. Isso significa que a média 3.8, calculada para o Brasil em 2005, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve progredir à medida que alcance uma média correspondente a uma educação de qualidade, tendo em vista a qualidade educacional de países desenvolvidos e integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Vale ressaltar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), executado bianualmente na rede pública e privada (municipal e estadual), consiste em um conjunto de avaliações aplicadas em larga escala que possibilita ao INEP diagnosticar o desenvolvimento da educação básica brasileira, bem como os fatores que interferem no desempenho dos estudantes. Através de testes e questionários, o SAEB reflete o nível de aprendizagem dos alunos avaliados, permitindo que as escolas e redes de ensino avaliem a qualidade educacional ofertada aos estudantes. Além disso, de acordo com dados do INEP, o resultado das avaliações aplicadas pelo SAEB “são um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” (BRASIL, 2020).

É importante destacar que os cálculos das médias atribuídas através do SAEB consideram o desempenho dos alunos apenas nas áreas de Língua Portuguesa, com especificidade em leitura; e Matemática, focando na resolução de problemas. Em sua última aplicação (2019), o índice de desenvolvimento da Educação Básica avançou de forma significativa em relação ao

IDEB de 2017, no entanto, tais avanços foram pequenos. Diante disso, nota-se a constante necessidade de melhorias nas práticas educativas, por exemplo, o desenvolvimento de metodologias de ensino, que, desenvolvidas no âmbito escolar, auxiliem e contribuam para o avanço da educação, principalmente no desenvolvimento das habilidades pertinentes à leitura e à escrita.

De acordo com Rangel e Machado (2014, p. 2), “a leitura e a escrita são práticas que requerem que o aluno adquira competências específicas para que possa apropriar-se do conteúdo lido de forma a significá-lo e ressignificá-lo no seu dia a dia”. Diante disso, faz-se necessário implementar e desenvolver nas escolas metodologias que abranjam atividades de leitura, interpretação e escrita, possibilitando ao alunado o conhecimento das diversas possibilidades linguísticas que a linguagem oferece e suas múltiplas formas de assimilá-las.

Dessa forma, podemos citar a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, desenvolvida através da Linguística Sistêmico Funcional, destinada a auxiliar no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, tomando como base o texto, ou seja, os gêneros textuais. Cabe destacar que o ciclo de ensino aprendizagem é uma metodologia aplicada como ferramenta didática capaz de auxiliar o professor nas aulas de Língua Portuguesa e que possui como propósito desenvolver habilidades linguísticas em relação ao processo de leitura e escrita.

Ademais, é válido ainda mencionar que as estratégias organizadas através de três níveis do Ciclo de Aprendizagem são adaptáveis à realidade da sala de aula, tendo em vista que sua aplicação propõe incentivar o envolvimento dos alunos a partir das ações organizadas pelo docente. Portanto, através dos dados supracitados, nota-se que existe, em relação ao âmbito educacional, a necessidade do desenvolvimento de metodologias de ensino capazes de auxiliar em melhorias para a educação básica. E que possam contribuir no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita, de todos os alunos, em seus diversos níveis de aprendizagem.

2 O ensino de Língua Portuguesa: questões teóricas

2.1 O ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro

O ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar brasileiro, torna-se cada vez mais discutido, principalmente em relação às metodologias utilizadas pelos professores, que muitas das vezes tornam o ensino mecanizado, não abordando a linguagem como fator crucial do processo de aprendizagem. Diante disso, as discussões abordadas no âmbito da educação focam em adequar constantemente os métodos que tornam o ensino ineficaz.

Para Silva, Lima e Moreira (2016, p. 13), “essas adequações são justificadas pelas correntes transformações sociais, que refletem diretamente nas interações diárias mediadas pela linguagem, as quais, por sua vez, servem de referência para o trabalho pedagógico com a língua materna”.

Diante disso, podemos destacar que, de acordo com Lima e Sousa (2016), umas das principais problemáticas encontradas no ensino de Língua Portuguesa, que afetam a aprendizagem dos alunos, concerne as práticas de leitura e produção textual nos diversos níveis escolares. Segundo os autores, isso se deve porque em muitas escolas brasileiras as práticas docentes não tomam o texto como objeto de ensino. Em razão disso, Lima e Sousa (2016, p. 169) destacam que:

No que diz respeito à leitura e à produção textual, de um lado, muitas das vezes, são feitas apenas atividades de leitura e extração de informações que ignoram as possibilidades de reflexão e crítica ou produções escritas/orais desvinculadas do contexto de produção e dos objetivos da enunciação.

Isso evidencia que, em alguns casos, as ações pedagógicas pautadas no ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, têm como referência o uso do texto apenas pautado na nomenclatura dos elementos gramaticais, sem haver uma reflexão dos contribuintes linguísticos que evidenciam os efeitos textuais. Trabalhado dessa forma, o texto em nada auxilia o aluno sobre os mecanismos linguísticos e sua importância no processo de leitura e produção textual.

Para Lima e Sousa (2016, p. 169), “os gêneros textuais têm o papel de articular as práticas sociais e os objetos de ensino, ou seja, a leitura, a produção de textos e análise linguística, nas aulas de língua materna”. Com isso, para concretização dessas práticas, a escola assume papel crucial, pois será o local onde os alunos efetivarão a linguagem.

Para Schneuwly e Dolz (2010), conforme citado por Lima e Sousa (2016, p. 169), os educandos terão

[...] o papel de sujeitos, aprenderão a mobilizar um conjunto de capacidades fundamentais para realizarem uma ação de linguagem. Em primeiro lugar, compreenderão que é necessário conhecer o contexto de interação e o gênero para estabelecer interações na sociedade. Depois, aprenderão que faz sentido conhecer o aspecto discursivo, a organização textual, por exemplo, dos gêneros textuais, e, em seguida, assimilarão a importância de conhecer os aspectos gramaticais, as unidades linguísticas ou os aspectos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros adotados em uma comunidade discursiva.

Para isso, quando pensarmos em ensino de Língua Portuguesa, é preciso que as práticas pedagógicas avancem no sentido de proporcionar aos estudantes verdadeiros momentos de linguagem no espaço escolar. O que pode ser efetivado, à medida que o professor passe a utilizar em suas propostas pedagógicas ferramentas didáticas que tomem a linguagem como ação social.

Além disso, nas aulas de língua portuguesa, faz-se necessário trabalhar atividades que envolvam o processo de leitura e produção textual como algo significativo. Sendo que, geralmente, o texto produzido nas aulas de produção textual é utilizado apenas para correção de problemas ortográficos, ou lançar uma nota conceitual, sem proporcionar de fato um momento de interação verbal. Para Lima e Sousa (2016, p. 171), “a escola precisa ser, portanto, um lugar específico de interação, entidade na qual os gêneros cumprem suas verdadeiras funções”.

2.2 O ensino de Língua Portuguesa segundo os PCNS

Além do exposto até aqui, deve-se mencionar, ainda, a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) para o ensino de Língua Portuguesa. A partir de sua publicação em 1997, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças, principalmente na concepção de linguagem e língua materna abordada no cenário educacional. De acordo com Muniz da Silva e Oliveira (2017, p. 1), “os PCN'S destacam o ensino de gêneros textuais como uma possibilidade para as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa”. E, para que isso ocorra, o ensino de línguas precisa ser direcionado a partir do texto, pois o falante se comunica através de textos, sejam eles falado ou escritos, conforme situa Lima e Sousa (2016).

Diante disso, segundo formulam os PCNs de Língua Portuguesa:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Cabe ainda destacar que as orientações ditas no espaço escolar, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), que trabalhava o ensino de gêneros textuais, pautado em atribuir-lhes apenas uma classificação tipológica (narrativo, descritivo e argumentativo), foi modificado por uma percepção discursiva, dando lugar aos gêneros discursivos e ao diálogo na sala de aula.

Em relação aos gêneros, os PCNLP afirmam que eles são determinados historicamente e que suas intenções comunicativas partem de suas condições discursivas, tendo em vista que é seu uso social que o determina e permite dar forma aos textos. E por isso que:

[...] quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas... (BRASIL, 1997, p. 18).

Portanto, observa-se que a abordagem dada ao ensino de línguas, a partir do PCNLP, fez com que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente a inserção dos gêneros como um aliado para práticas discursivas, assumissem novas perspectivas no espaço escolar. Com isso, pode-se situar que os gêneros textuais são excelentes aliados para o ensino de língua, uma vez que eles são a forma como esses “textos” (a língua) se organizam nas inúmeras situações interativas que vivemos no dia a dia (LIMA; LIMA, 2016).

2.3 O ensino de Língua Portuguesa na BNCC

Outro documento orientador que possibilita a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC aborda o ensino de Língua Portuguesa como um meio de possibilitar aos estudantes experiências que lhes proporcionem aprimorar o letramento, de forma que haja, nas diversas práticas sociais, uma participação crítica e efetiva desses alunos. Seja por meio da oralidade, escrita ou por qualquer outra forma de linguagem.

Considerando esses princípios, a BNCC aborda eixos integradores que permitem aos educandos ampliar suas capacidades linguísticas, dentre elas, o uso da língua/linguagens em práticas situadas na leitura e produção textual. É válido destacar que, segundo a BNCC,

Os eixos de integração considerados de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 73).

Dessa forma, o eixo leitura, abordado na BNCC, compreende as práticas de linguagem que se desenvolvem na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador, sendo sucedidas pela

conexão com os textos escritos, orais e multissemióticos e suas interpretações. Nesse sentido, podemos ter leituras para:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 69).

É importante destacar que, no contexto da BNCC, a habilidade de leitura não é desenvolvida genericamente, mas de forma contextualizada, abarcando textos pertencentes aos diversos campos das atividades humanas. Nesse sentido, para a BNCC, a leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018).

No eixo da produção de textos, a Base Nacional Comum Curricular concebe a produção escrita como uma prática de linguagem que deve envolver não só a interação, mas efetivar a autoria do texto escrito, seja ele individual ou coletivo. Dessa forma, a produção escrita passa a assumir diferentes finalidades e projetos enunciativos. Dentre essas finalidades temos:

Construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 77).

Cabe ainda destacar que para a BNCC as práticas de produção de textos devem compreender dimensões que se inter-relacionem com as práticas de uso e reflexão. A exemplo disso, podemos citar:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; e estratégia de produção. (BRASIL, 2018, p. 80).

O documento, ainda ressalta que, assim como no eixo leitura, as habilidades de escrita não devem ser desenvolvidas de forma genérica, mas contextualizada, a fim de desenvolver de maneira abrangente práticas de escrita que envolvam os diversos gêneros que permeiam nossa sociedade. Além disso, de acordo com a BNCC, ainda é importante trabalhar recursos

estilísticos e coesivos e dar autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas, tendo em vista que isso favorece a elaboração de um texto coeso e coerente, com informações organizadas, sustentadas em argumentos, facilitando a leitura e a compreensão.

Em relação ao eixo oralidade, abordado na BNCC, pode-se dizer que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização, com ou sem contato face a face, por exemplo, aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, dentre outros. Além disso, o eixo oralidade ainda compreende o tratamento de práticas orais, como:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2018, p. 82).

Ainda na perspectiva da BNCC, cabe mencionar que a primeira face do aprendizado da Língua Portuguesa, passa-se a realizar a partir da efetivação da verdadeira atuação dos estudantes nas práticas linguísticas que envolvem a leitura, a escrita e a produção de texto (orais, escritos e multissemióticos) em campos de atuação específicos. Enquanto isso, a outra face deriva da reflexão/análise da própria experiência de realização dessas práticas que, para a BNCC, define-se como análise linguística/semiótica. Dessa forma, portanto, podemos dizer que:

O eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 82).

Desse modo, o eixo da análise linguística/semiótica reúne objetivos de aprendizagem voltados para os conhecimentos gramaticais, levando em consideração as regras e convenções de uso formal da língua, dando assim suporte aos eixos leitura, escrita e oralidade. Além disso, os objetivos desse eixo integrador abarcam, entre outros aspectos, todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos); além da fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2018).

3 A pedagogia de gêneros da Escola de Sydney: o ciclo de ensino aprendizagem em sua fase atual

Em sua fase atual, o Ciclo de Ensino Aprendizagem, que teve sua origem através da Pedagogia do Gêneros, articula-se ao projeto australiano *Reading to learn (Ler para aprender)*, integrando atividades de leitura e escrita em todos os níveis de escolaridade.

De acordo com Muniz da Silva (2015), o objetivo desse projeto é preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita. No entanto, para que esse objetivo se efetive, os professores precisam estar capacitados para dar suporte necessário ao alunado, de modo que eles desenvolvam capacidades de leitura e produção textual no decorrer das tarefas escolares. Pois, para o programa *Reading to Learn*, o desenvolvimento da leitura e escrita deve realiza-se por meio de atividades desenhadas em torno de estratégias que abordem os gêneros presentes no currículo escolar.

Para tanto, de acordo com Muniz da Silva e Oliveira (2017), ao introduzir os professores nas práticas de letramento, o currículo deve privilegiar gêneros que são nomeados e organizados de acordo com uma metalinguagem que explicita seus propósitos em relação à leitura e à escrita. Portanto, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita deve estar pautado em propósitos que concretizem os gêneros como prática discursiva. Isto significa que os gêneros devem ser definidos como uma configuração recorrente de significados, que promulgam as práticas sociais de uma cultura (ROSE, 2010).

Cabe destacar, conforme situa Muniz da Silva e Oliveira (2017), que os gêneros que circulam nas escolas apresentam alguns propósitos comuns. Dentre esses propósitos, eles podem explicar um fenômeno natural ou social, classificar e descrever coisas, instruir sobre como fazer uma atividade, relatar eventos... Ou seja, o ensino desses gêneros objetiva o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos que circulam socialmente. No entanto, para isso, faz-se necessário que o aluno compreenda o propósito dos gêneros, para que assim entenda em quais práticas discursivas e domínios sociais eles se inserem.

Dessa forma, conforme definido no *projeto Reading to learn*, os gêneros são estruturados em etapas e fases. Ou seja, um gênero é composto de etapas (segmentos textuais previsíveis); as quais se constituem de fases (segmentos variáveis em cada etapa do gênero). Assim, entende-se que as etapas são responsáveis por organizar a estrutura do texto – como no caso do gênero narrativo, em que temos orientação, complicação e resolução.

Segundo Fuzer (2017, p. 42) as etapas são definidas como “componentes relativamente estáveis de organização de cada gênero que determinam como o texto estruturalmente é construído, realizando assim o propósito do gênero”. Ou seja:

As etapas que estruturam um gênero apresentam elementos relativamente estáveis, e seus rótulos são escritos com inicial maiúscula, entretanto as fases das etapas são variáveis, podendo ser únicas em um determinado texto, e seus rótulos são escritos com iniciais minúsculas. Cada etapa de um gênero também inclui uma ou mais fases. Enquanto as etapas são altamente previsíveis para cada gênero, as fases dentro de uma etapa podem ser mais variadas. (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 30).

Enquanto as etapas organizam como o texto se desenvolve dentro de sua estrutura, as fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura local. Em outras palavras, cada etapa do gênero se realiza por meio de uma ou mais fases e cada fase se realiza por meio de uma ou mais mensagens (ROSE, 2010).

Além disso, trabalhar com a identificação/análise das fases em um texto é importante, pois possibilita o aluno ler o texto com compreensão e escrever textos utilizando o mesmo padrão, tendo em vista que cada etapa de um gênero inclui uma ou mais fases. De acordo com Muniz da Silva (2015, p. 31)

Enquanto as etapas são altamente previsíveis para cada gênero, as fases dentro de uma etapa podem ser as mais variadas. As etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas as fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura local. Por essa razão é importante ser capaz de identificar as fases em um texto, para ler com compreensão, e escrever novos textos que utilizam padrões similares.

As fases em um texto, ainda, funcionam como um recurso de linguagem que desempenha a função de envolver o leitor no desenrolar da história. Esse envolvimento com o leitor o torna responsável por construir, nos textos, campos de atividades, pessoas, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as histórias às experiências e interpretação de vida. Como podemos observar no quadro sintetizado por Rose (2010), temos os tipos de fases mais presentes tomando como base o gênero da família das histórias.

Tabela 1 – Fases dos gêneros da família das Estórias

Fases dos gêneros da família das Estórias		
Fases descritivas	Cenário	Apresentando pessoas, atividades, lugares, tempos.
	Descrição	Descrevendo pessoas, lugares, coisas.
Fases que levam a ação para adiante	Episódio	Sequência de eventos que é esperada.
	Problema	Evento inesperado que cria tensão
	Solução	Evento inesperado que libera tensão
Fases avaliativas	Reação	Sentimentos dos participantes sobre problemas, descrições.
	Comentário	Comentários do narrador sobre pessoas, atividades.
	Reflexão	Pensamentos dos participantes sobre os significados dos eventos.

Fonte: Rose (2010, p. 6).

As funções das fases descritas acima mostram que, ao analisarmos um texto, encontramos vários tipos de fases. Dessa forma, nos gêneros das estórias, cada tipo de fase é um recurso da linguagem que desempenha uma função típica para engajar leitores à medida que as estórias se desenrolam, conforme situa Muniz da Silva (2015).

Diante disso, ao enfatizamos as contribuições do uso do Ciclo de Ensino Aprendizagem, nas aulas de Língua Portuguesa, consideramos seu propósito de desenvolver habilidades linguísticas, em relação ao processo de leitura e escrita. Além de funcionar como um instrumento para a construção do conhecimento em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, conforme considera Muniz da Silva (2015).

Para tanto, apresentamos na Figura 2 a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem e sua divisão constituída em três níveis: (1) preparação para a leitura, construção conjunta e construção autônoma; (2) leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual; (3) construção do período, ortografia/vocabulário e escrita de períodos.

Figura 2 – Ciclo de aprendizagem da Pedagogia *Ler para Escrever*



Fonte: Muniz da Silva (2015, p. 23)

Conforme destaca Muniz da Silva (2015), o círculo externo – nível 1 – inclui estratégias para que os alunos leiam e analisem o contexto e a estrutura do texto, dividindo-o em suas partes constitutivas e relacionando-as ao propósito social do texto. O foco neste nível é particularmente a estrutura de todo o texto. Enquanto o círculo intermediário – nível 2 – visa à leitura detalhada em que a linguagem é analisada conforme os padrões de significado na oração e entre orações. Por exemplo, pequenas passagens de textos são selecionadas para leitura detalhada, em seguida os alunos são convidados a reescrever usando padrões de linguagem semelhantes a fim de sistematizar conhecimentos sobre gramática e discurso. E por último, o círculo interno – nível 3 – desenvolve atividades relativas ao vocabulário e ortografia, prática regular nos anos iniciais do ensino fundamental e complementar em outras etapas do ensino.

Perante o exposto, observemos a organização dos três níveis do Ciclo de Ensino Aprendizagem, levando em consideração a sistematização proposta por Muniz da Silva e Oliveira (2017, p. 23):

- *Nível 1: Preparação para a leitura – Construção Conjunta – Escrita Autônoma*

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: Nessa etapa, as atividades partem do contexto em direção ao texto. Inicia-se por perguntas que levem o/a estudante a reconhecer o propósito comunicativo do texto, a relação entre os interlocutores e as esferas sociais de circulação do

texto. Como o foco é a leitura do texto, os alunos devem tomar notas e dividir o texto em etapas e fases.

CONSTRUÇÃO CONJUNTA: Nessa fase, o professor guia os estudantes na construção de um novo texto do mesmo gênero, explicitando as estruturas do texto que foi lido, ou seja, as etapas e as fases do gênero.

ESCRITA AUTÔNOMA: Este último estágio incentiva a produção individual do/a estudante.

- *Nível 2: Leitura Detalhada – Reescrita Conjunta – Reescrita Individual*

LEITURA DETALHADA: A decisão central para realização desta etapa é a seleção de excertos de textos, considerados relevantes para o domínio dos gêneros em estudo, destacando aspectos linguísticos.

REESCRITA CONJUNTA: Neste estágio, o objetivo central é escrever um fragmento do texto, mantendo a mesma estrutura linguística. As seguintes tarefas podem ser propostas: seleção, pela turma ou indicação do/a professor/a, da etapa ou fase do texto para ser escrito; elaboração de procedimentos da leitura detalhada; cópia no quadro de sugestões de reescrita ao passo que reflexões sobre o uso e a função de estruturas linguísticas acontecem naturalmente a fim de elaborar o texto; observar que estruturas linguísticas oferecem maiores dúvidas aos/Às alunos/as para posterior sistematização.

REESCRITA INDIVIDUAL: Neste último estágio do ciclo, espera-se que o/a estudante seja capaz de elaborar, de modo autônomo, fragmento de texto, utilizando estruturas linguísticas semelhantes às já trabalhadas anteriormente.

O/A professor/a pode: orientar o/a estudante para que tenha consciência acerca da estrutura do gênero textual (suas etapas e fases). Para isso, é preciso reforçar o propósito comunicativo e sua relação com o excerto que será reescrito; reescrever o texto no quadro, observando que estruturas gramaticais são essenciais para resultar em um texto com significado semelhante ao texto original; reler o texto com a finalidade de que o/a estudante adquira conhecimento para tornar-se um avaliador ou crítico de seu próprio texto.

- *Nível 3: Construção do Período – Ortografia/Fonologia/Morfologia – Escrita de Períodos*

CONSTRUÇÃO DO PERÍODO: Nesta fase, é importante reforçar elementos já trabalhados na leitura detalhada. Observa-se que há atividades que se repetem a fim de trabalhar aspectos linguísticos em estruturas menores (frases ou grupos de palavras) ou maiores (oração e período).

ORTOGRAFIA: Neste nível, a atividade se refere ao trabalho sistemático de ortografia no ambiente escolar a fim de esclarecer usos com motivação gramatical ou etimológica, por exemplo.

ESCRITA DE PERÍODOS: Neste último estágio, os alunos são incentivados a partir dos conteúdos trabalhados nos níveis da construção do período e da ortografia, a reescreverem as produções textuais pertinentes à etapa de construção autônoma. Dessa forma, uma segunda versão será escrita para a produção original, tendo em vista o objetivo de adequar a linguagem e corrigir o que é necessário. O objetivo dessa estratégia consiste em realizar uma análise comparativa entre as produções escrita na construção autônoma e a produção final, avaliando assim a contribuição do ciclo de aprendizagem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Considerações finais

Ao final deste estudo, é importante ressaltar que as atividades organizadas nos três níveis do ciclo de ensino aprendizagem são adaptáveis à realidade da sala de aula, competindo ao docente organizar ações que propiciem o envolvimento dos alunos, permitindo assim que sejam atingidos os objetivos desejados no que concerne ao ensino de leitura e escrita.

Além disso, o uso do ciclo de aprendizagem permite, ainda, previsibilidade e confiança para os atores envolvidos, pois professor/a e estudante percebem que há um método que lhes permite alcançar objetivos passo a passo independentemente do gênero textual envolvido. Outro ponto positivo é que a referida metodologia possibilita que os/as estudantes sejam expostos aos gêneros que circulam nos espaços públicos, propiciando-lhes conhecimento de diferentes práticas sociais, assim como enfatiza Martin e Rose (2012).

Pode-se ainda mencionar que o ensino dos gêneros textuais, abordados pela Pedagogia dos gêneros, objetiva desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos que circulam socialmente, favorecendo assim que os alunos compreendam o propósito dos gênero como prática discursiva. Ou seja, trata-se de uma teoria que compreende como a linguagem é utilizada, na sociedade, e se preocupa em estudar os usos da língua e em entender como, por que e para que o homem usa a língua.

Referências

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar [on-line]**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Resumo Técnico:** resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Brasília: INEP, 2019.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico

Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

FUZER, Cristiane. **Ateliê de textos para ler e reinventar estórias:** do contexto ao texto e vice-versa. Cristiane Fuzer. Santa Maria: Ed. PRE, 2017.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem:** Estudos e Pesquisas, Catalão, v. 19, n. 2, p. 19-37, dez. 2015.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Gêneros na teoria Sistêmico Funcional. **DELTA:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 34, n. 1, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/CCX6KcnxVwtfTHjdJ5Tgh7j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina; OLIVEIRA, Kelly Cristina Nunes. **Reflexões para o ensino de gêneros em Língua Portuguesa:** contribuições de Escola de Sydney. Brasília: Mercado das Letras, ago. 2017. vol. 5.

LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale. Produção de artigo de opinião em sequência didática. *In:* SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, M. T. (org.). **Gêneros na prática pedagógica:** diálogos entre escola e universidades. Campinas: Pontes, 2016.

LIMA, Paulo da Silva; LIMA, Luciana de Queiroz. Ferramentas didáticas na re(escrita) de resenha de filme em sala de aula. *In:* SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, M. T. (org.). **Gêneros na prática pedagógica:** diálogos entre escola e universidades. Campinas: Pontes Editores, 2016.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. **Anais do SIELP,** Uberlândia: EdUFU, v. 2, n. 1, 2014.

ROSE, D. Genre: the Sydney School. *In*: GEE, James Paul; HANDFORD, Mike (ed.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. Londres: Routledge, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Maria Tânia. Construção de saberes no trabalho cooperativo. *In*: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, M. T. (org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CUANDO EL FUSTÁN SE LE PEGA AL CUERPO, SE VUELVE TRANSPARENTE: O CORPO E A SEDUÇÃO EM VARGAS LLOSA

Fábio Júnior Vieira da Silva¹⁵⁰

Resumo: O presente trabalho se propõe a fazer uma abordagem do processo de sedução, tendo o corpo como premissa na literatura llosiana, em específico na novela, *¿Quién mató a Palomino Molero?*, publicado em 1986. Obra essa do escritor peruano naturalizado Espanhol e Nobel de Literatura em 2010, Jorge Mario Pedro Vargas Llosa. Uma vez que a novela aborda o corpo como fundamento de toda narrativa, precisamente em duas formas bem estruturadas, o corpo morto, de Palomino e o de Dona Adriana, com formas que sobressaem ao modelo padronizado pela sociedade contemporânea. E, a partir dessa perspectiva observar, por meio do texto literário, como se dá o vislumbre corporal e de que forma esse corpo é mobilizado no processo erótico da sedução. Ou seja, a proposição contempla a ideia de se observar a inscrição do corpo através da linguagem, melhor dizendo, perceber como a linguagem absorve o conceito de corpo e seus liames com a erotização e sedução a nível narratológico. Para tratarmos do erótico e suas vertentes, mobilizaremos Bataille (2017), e do prazer constitutivo da narrativa, lançaremos mão de Barthes (2001 e 2015), a abordagem do corpo ficará a cargo de Cardim (2009) e, por último, utilizaremos Baudrillard (1991), para verificarmos como se constitui o processo de sedução mesmo que involuntária da personagem Dona Adriana.

Palavras-chave: Mario Vargas Llosa. Corpo. Palomino Molero. Literatura. Sedução.

Adentrando no corpo narrativo

O que há de extraordinário na narrativa de *¿Quién Mato a Palomino Molero?*; talvez nada ou tudo. Uma das coisas que vemos nesse romance seja a pura reutilização de personagens pelo escritor, uma vez que a narrativa está recheada das personagens de outro romance de Mario Vargas Llosa, a saber, *A casa verde*, a título de exemplo Lituma e Chunga. Isso não compreende a algo extraordinário porque o escritor está acostumado a jogar nas mais diversas narrativas suas personagens; Lituma é um desses exemplos que permeia vários romances. O que move a presente investigação é a presença do corpo na narrativa, a princípio um corpo morto:

150 Doutorando em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL- UNEMAT). E-mail: fabiopeletras@gmail.com

Antes o después de matarlo lo habían hecho trizas, con un ensañamiento sin límites: tenía la nariz y la boca rajadas, coágulos de sangre reseca; moretones y desgarrones, quemaduras de cigarrillo, y, como si no fuera bastante, Lituma comprendió que también habían tratado de caparlo, porque los huevos le colgaban hasta la entrepierna. Estaba descalzo, desnudo de la cintura para abajo, con una camisita hecha jirones. Era joven, delgado, morenito y huesudo. En el dédalo de moscas que revoloteaban alrededor de su cara relucían sus pelos, negros y ensortijados. (LLOSA, 1997, p. 2).

Se entramos na narrativa com o vislumbre de um corpo dilacerado, feitos em tiras, com nariz e boca cortados, queimado de cigarro e para Lituma tentaram arrancar do corpo os testículos. Essas características apresentadas pelo narrador nos lançam frente a uma imagem forte de uma violência a qual a personagem Palomino sofre. Visualizar o corpo violentado, violado e em decomposição de Palomino causa ânsia de vômito na personagem Lituma. Talvez tal imagem cause no leitor a mesma sensação. E nessa cena temos um contraste que se estabelece, quando paramos para ver um corpo que experienciou e um outro a experimentar sensações, nas palavras de Cardim (2009, p. 43): “O corpo não é o corpo objeto ou pura e simplesmente o corpo orgânico, filosófico e anatômico; o corpo que está em questão aqui é a própria testemunha do esforço, é o corpo vivido” (CARDIM, 2009, p. 43). Se há na linguagem narrativa um corpo fatiado e violentado, que permanece inerte e necessita de alguém para o mover, temos também um corpo construído pela diegese que sente, que se expressa e se enfurece “-Jijunagrandísimas” (LLOSA, 1997, p. 2). Essas experiências frente ao novo, ao absurdo, são retomadas em toda a primeira parte do romance. Se o corpo é o lugar da realização, as palavras de Cardim nos reforçam essa ideia. Pois, o corpo é “a própria testemunha do esforço”, nesse sentido, o corpo passa a ser o local das experiências, das realizações, dos esgotamentos e cansaços. Ou ainda o corpo dilacerado de Palomino, mesmo que em seu estágio de morte, tem muito a dizer. Basta retomar as palavras do narrador para pensar o corpo:

Antes o después de matarlo lo habían hecho trizas, con un ensañamiento sin límites: tenía la nariz y la boca rajadas, coágulos de sangre reseca; moretones y desgarrones, quemaduras de cigarrillo, y, como si no fuera bastante, Lituma comprendió que también habían tratado de caparlo, porque los huevos le colgaban hasta la entrepierna. Estaba descalzo, desnudo de la cintura para abajo, con una camisita hecha jirones. Era joven, delgado, morenito y huesudo. (LLOSA, 1997, p. 2).

No excerto percebemos a preocupação do narrador em esquematizar um descritivo da condição do corpo atrelando a essa narrativa as possibilidades do que ocorrera para que o corpo da personagem que titula a obra seja encontrado nesse estágio. Nesse sentido, percebemos

que esse gênero se trata de um romance policial, pois, é a partir da descoberta desse crime que se inicia uma investigação que culminará na transferência dos investigadores, no entanto, esse não é nosso foco nessa pesquisa. Compreendemos que há um crime brutal e que no decorrer da narrativa as pistas levam a pessoas que compõem a junta militar na pessoa do coronel Mindreau, que em suas crises confessa o assassinato. Como dissemos, esse não é o mote de nossa investigação; nosso olhar está para os corpos presentificados na diegese narrativa. Nesse primeiro momento, vemos o corpo de Palomino; “lo habían hecho trizas, con un ensañamiento sin límites” o narrador se vale de intensificadores que deixam o leitor apreensivo e na espera de um desenrolar cheio de pormenores que colocam em evidência a ideia de “crueldade sem limite”, o corpo descrito na narrativa estiliza a ideia de que um corpo é apenas um amontoado de carne, o corpo é, nesse caso, um sujeito que evidencia a crueldade de um assassinato e as possíveis pistas para a resolução.

Deixamos, porém, a descrição que o narrador dá no que tange aos coágulos e queimaduras e vamos ao ponto em que esse mesmo narrador descortina a percepção da personagem Lituma. Ao usar a expressão “comprendió que también habían tratado de caparlo”, o leitor desavisado nem percebe que se trata de um possível crime ligado a uma questão sexual. Essa pista é deixada de lado até a conversa com a mãe da personagem assassinada. Esse corpo continua a falar por suas feridas, seus flagelos. Ser queimado, rasgado, retalhado e tendo suas partes íntimas forçadas, esticadas a ponto de se deslocarem, denuncia os abusos de poder na sociedade a que as personagens vivem suas peripécias. Nessa esteira, buscamos em Cardim (2009, p. 54) a ideia de um corpo que é muito mais que um objeto:

Se a consciência é consciência de alguma coisa, deste lado da questão, ela é a consciência do corpo, o qual é corpo para a consciência, o que implica que o corpo compartilha a intencionalidade perceptiva própria aos corpos físicos. [...], o corpo não será apenas como um simples objeto.

Na reflexão de Cardim e da personagem Lituma, observamos uma tensão que se apazigua ao passo em que os corpos assumem seu papel na construção da consciência de um crime de ordem sexual e todas as mazelas sofridas pela personagem Palomino desembocam em uma ideia de que o corpo traz, mesmo inerte e em decomposição uma consciência de algo que lhe passou, uma memória ilustrada pelas cicatrizes e feridas abertas. A consciência do corpo da personagem morta é expressada pelo narrador e por Lituma, por meio de um corpo que carrega consigo experiências e dirá de alguma forma a sua causa *mortis*.

Dos corpos vivos e atuantes à sedução

Se um corpo inerte, morto e em decomposição tem a audácia de emitir mensagens, os vivos e saudáveis têm ainda maior facilidade em se expressarem. Para esse segundo momento da

observação que fazemos sobre a narrativa romanesca llosiana, focaremos em dois personagens cujos corpos são totalmente polarizados, não só por se tratar de um ser do sexo feminino, Dona Adriana e o outro do masculino, Tenente Silva, mas pela maneira que a narrativa aborda a descrição desses corpos.

Ao dizer que os corpos carregam consigo histórias e experiências, essas enquanto estão conscientes do mundo, pois o ser humano o acessa por meio do corpo nas palavras de Cardim (2009, p. 54):

[...] o corpo desempenha um papel fundamental no nosso acesso ao mundo e às outras pessoas. Trata-se, deste lado da questão, de investigar o corpo enquanto corpo vivo, ou antes, como carne. Esse corpo é aquele que experimentamos e que sentimos corpo vivido oposto ao corpo físico precisamente porque ele nos é dado graças ao seu modo subjetivo de apresentação. Nesse sentido o corpo é lugar de sensações e emoções.

Ao filosofar sobre o corpo Cardim, esboça o quanto o corpo é importante no processo de acessibilidade ao ambiente e às outras pessoas. Um corpo que se distancia da carne passando a ser um lugar de realizações, nas palavras do autor “lugar de sensações e emoções”. Nessa esteira, é também pelos sentidos que temos acesso aos corpos que se constituem pela linguagem romanesca. Esse acesso se dá pelos sentidos que todo sujeito possui, portanto, ao adentrar ao texto novelesco, mobilizamos todos os sentidos para tornar a leitura prazerosa, angustiante ou dolorosa. No caso de *¿Quién Mato a Palomino Molero?*, é sempre prazeroso, apesar do asco que podemos sentir no início da narrativa.

Iniciaremos nossa abordagem pela aparição e apreciação descritiva do corpo de Dona Adriana pelo narrador que se utiliza das personagens Lituma e Tenente Silva para descrever a mulher do pescador Matías, segue a narrativa:

Pero Lituma se dio cuenta que el Teniente, aunque le seguía la conversación y hablaba de la cita con el jefe de la Base Aérea, tenía cuerpo y alma concentrados en el revoloteo de Doña Adriana, que barría la fonda. Sus movimientos, rápidos y despercudidos, levantaban a veces el ruedo de la falda por sobre sus rodillas, dejando entrever el muslo grueso y aguerrido, y, cuando se inclinaba a recoger la basura, descubrían el comienzo de sus pechos, sueltos y altaneros bajo el ligero vestido de percala. Los ojitos del oficial no perdían un movimiento de la dueña de la fondita y brillaban con luz codiciosa. (LLOSA, 1997, p. 12-13).

O corpo que seduz o Tenente Silva é um corpo que nos é posto pelo narrador e sua forma sublime de narrar – de que maneira isso se dá? O narrador procura se isentar de todo processo em um cenário bem instigante, uma pensão em Talara, insere três personagens importantes no

processo de investigação do assassinato de Palomino, mas a temática do acontecido aparece em último plano como uma imagem opaca no enunciado; “aunque le seguía la conversación y hablaba”, o que vem à superfície é a forma que Lituma percebe o modo comportamental do Tenente e como o narrador acessa essa percepção.

No excerto acima, notamos que Lituma serve de lente para que o leitor se aposses do que se passa no “cuerpo” e “alma” do Tenente, partindo dessa dualidade que o narrador faz questão de manter nesse fragmento percebemos que há uma soma de adjetivos que exaltam o corpo da mulher amada, seus movimentos são “rápidos y despercudidos”, a coxa é “grueso y aguerrido” e seus seios são “suelos y altaneros”. Essas duplas adjetivas promovem um vislumbre do corpo enquanto vivo e em movimento e esse, em última instância, serve de mote não somente para um fato narrado, mas para excitar o sujeito amante. Sujeito esse que não chega a se perder no diálogo com seu parceiro de investigação criminal, mas que deixa evidenciar seus sentimentos e desejos através do olhar desejoso ou como nos mostra o narrador a que nos convida a olhar os “ojitos” do Tenente que “brillaban con luz codiciosa”. Alheia a tudo, a mulher faz seu trabalho sem se importar com os homens que a observam.

Jean Baudrillard em sua obra, *Da sedução publicada* (1979), faz uma reflexão sobre a mulher e o uso do corpo no processo de sedução. Para tanto, utilizaremos a publicação (versão, edição) de 1991. Vejamos:

Assim, na sedução, a mulher não tem corpo próprio, nem desejo próprio. Mas que é o corpo e que é desejo? Ela não acredita neles, joga. Não tendo corpo próprio, ela se faz pura aparência, construção artificial a que se vem prender o desejo, sem que ela mesma se prenda nessa armadilha. Ela também pode consistir em se fazer objeto sexual “sedutor” se o ‘desejo’ do homem é esse; a sedução também passa pelo “poder de seduzir” – o fascínio da sedução passa pela atração do sexo. (BAUDRILLARD, 1991, p. 98).

Numa primeira leitura, deixamos a cargo do narrador do romance nos dizer o que sente e observa as personagens do sexo masculino em relação à personagem feminina, que como já observamos desenvolve suas atividades laborais alheia às discussões dos homens. Parece fazer suas tarefas com a leveza que tem seus vestidos ao se modelar de acordo com seus movimentos que mais parecem uma dança sensual para o amado. Um arquear do corpo para que suas coxas apareçam e um apanhar de lixo para que seus seios sejam mostrados, intencionalmente? Talvez não, mas há uma intenção em se narrar tal episódio. Talvez seja intencional dizer que a mulher não pertence a ela mesma, está sob o cuidado dos homens, uma vez que ela, Dona Adriana, está vinculada ao matrimônio com o pescador Matías, seu corpo não a pertence. Pertence ao sedutor que deposita nela todos os seus desejos. Mas o

processo de sedução desempenhado por Dona Adriana parece ser inconsciente, ela parece afastar-se do desejo masculino e esse, Tenente Silva, a partir desse momento procura seduzi-la e seu único objetivo é ter relação com ela.

Se há uma construção do processo de sedução, ela se dá por parte do narrador, que teima em lançar os leitores no escorregadio labiríntico território da narrativa policial, na qual o corpo e a sedução seguem a linha dos mistérios. Sem resolução muitas vezes, mas que nos alimenta de expectativas e frustrações. Se há uma torcida pelas personagens, essa é esfacelada pelas peripécias das mesmas que, por vezes, tratam com humor algo que parece muito sério, principalmente no tocante ao ato sexual, que não se concretiza, mas serve de riso e graça para os frequentadores da pensão. Assunto que retornaremos mais adiante com mais detalhes.

Voltaremos, pois, aos descritivos dos corpos feitos pelo narrador e como esses corpos das personagens assumem um papel importante no processo de sedução. Uma sedução pautada na autorrealização e no esvaziamento dos sentimentos das personagens dessa obra literária.

Essa narrativa e outras de Llosa têm o corpo como alicerces, os atos narrados estão sempre remetendo a um corpo que se expõe morto e ressequido, corpos que bailam em um percurso de sedução e corpo que é visto por lentes artificiais, binóculos, afugentando a monotonia de uma possível narrativa desfocada e sem mote principal. O que faz o narrador é levar o leitor do começo ao fim da narrativa a reconhecer nos corpos das personagens suas cicatrizes, dores, frustrações e abandono.

O corpo a ser conquistado não é o corpo perfeito, o perfeito é o que se deixa seduzir e se encantar por outro que é muito mais disforme que escultural, longe disso: “Esta gorda me tiene con garrotillo, carajo” e “cintura de llanta”, se amarrar na gorda e que ela tem a cintura de “pneu” é talvez algo que incomode, e é isso que pretendemos investigar, os corpos em ação, em uma narrativa rápida, leve e muito coerente, principalmente quando se trata de fetiches.

Se temos representado em Dona Adriana um corpo com suas formas avolumadas, temos no Tenente Silva a autêntica descrição de um policial de filmes americanos: “El Teniente era blanquiñoso, joven y pintón, con un bigotito rubio y unos anteojos de sol que se quitaba rara vez; a cualquier chica talareña se la hubiera metido al bolsillo” (LLOSA, 1997, p. 13). Notamos nesse excerto que há um branqueamento na personagem e não bastasse isso o narrador o involucra em um traje jovial digno de um galã. É interessante notar que a dupla característica “joven y pintón” indica a condição física da personagem. Para além desses atributos, ainda são mencionados o bigode loiro e o acessório “anteojos de sol”, que lhe serve para deixar ainda mais interessante a narrativa e a beleza desse sujeito. Tal é o contraste estabelecido entre as

personagens que, se por um lado ele é jovem, solteiro e se veste bem, por outro temos ela que tinha; “años como para ser su madre, lucía canas entre los pelos lacios, y, además, era una gorda con redondeces por todas partes, una de esas que llamaban ‘cintura de llanta’ (LLOSA, 1997, p. 13). Somos informados pelo narrador que retoma a personagem feminina para ainda lhe atribuir outras características físicas e apontar de maneira vexatória a estrutura, quando diz que ela tinha a idade de ser a mãe dele e fora isso evidencia na diegese narrativa seus cabelos brancos, e que era uma gorda com redondezas. Sobre esses últimos aspectos, já havíamos mencionado no intuito de demarcar bem os dois corpos com os quais estamos lidando nessa investigação. Um esbelto, bem vestido, pintoso e arrumado e ela com a simplicidade de um vestido de algodão, gorda e com idade muito superior a dele. Um corpo vivido e experienciado pelo tempo e os cuidados com a pensão e a família. Esse último pelo seu revolutear encanta o jovem e o faz esquecer de todas as outras jovens talarenhas que ele poderia “la hubiera metido al bolsillo”.

O prazer do leitor não está exclusivamente no que descreve o narrador; o prazer se adensa à leitura pela brevidade do que está sendo narrado e pela forma em que são construídos os enunciados. Vale lembrar que o prazer do texto, segundo Roland Barthes (2015), não está vinculado à escrita intencional do autor, isso não lhe é imputado; o prazer se vincula à linguagem e ao leitor que pode definir bem o que lhe é prazeroso ou não. Convém lembrar também que a criação de imagens pelo que é narrado produz no leitor sensações que variam do prazer ao nojo, ao asco. Ou nas palavras de Barthes (2015, p. 30): “É fácil ver que o prazer do texto é escandaloso: não porque é imoral, mas porque é *atópico*”. Precisa e certa essa ideia de que o prazer do texto é escandaloso, não no sentido comum, mas em seu deslocamento, ou melhor, no deslocamento do leitor diante do texto, porque o texto não precisa expressar uma imoralidade para ser um escândalo. Mas porque não pertence a um único momento ou espaço cultural, pois este prazer está sempre fora de lugar, ou seja, “*atópico*”. O prazer do texto de Llosa se dá pela fruição narrativa e não somente pelo gozo das personagens; esses momentos escassos na narrativa são substituídos por momentos de humor e sedução na erotização das cenas. O leitor tem o prazer como um *voyer* e os leitores de Llosa sempre são reféns de uma narrativa que lhes prende pela leveza e sequencialidade narratológica, mesmo que o tempo nas narrativas não seja cronológico. Mas não é somente isso, temos o prazer do riso e da sedução.

“Ya me va a hablar de la gorda”, pensó Lituma. “Qué manía.” -Ayer en la noche se la mostré – recordó el Teniente Silva, con melancolía. Cuando salí a mear, al corral. Ella vino trayéndole agua a la chancha. Me miró y se la mostré. Cogida con las dos manos, así. “Esto es para ti, mamacita. Hasta cuándo la vas a tener al hambre, pues.” Se rió, nervioso, como cada vez que hablaba de

Doña Adriana. – ¿Y ella qué hizo, mi Teniente? -le siguió la cuerda Lituma. Sabía que hablarle de Doña Adriana era darle en la yema del gusto. – Se escapó corriendo, por supuesto. Y haciéndose la enojada – suspiró el Teniente. Pero me la vio. Estoy seguro que se quedó pensando y a lo mejor hasta se soñó con ella. (LLOSA, 1997, p. 27).

Há nesse processo de sedução uma infantilidade por parte do Tenente Silva, ou há de alguma forma um abuso de poder porque ele está alocado em uma posição social superior à Dona Adriana. No excerto acima, percebemos que a personagem se aproveita de uma situação para tentar não seduzir de uma forma cavalheiresca, mas com a exposição de seu órgão genital, em uma ocasião em que iria “mear”, urinar ou mijar. É perceptível que, nas situações em que se encontra Dona Adriana, ela sempre está cumprindo seus afazeres. No fragmento acima, temos ela indo levar água para a porca. O abuso se configura pela falta de alternativas dadas à personagem, “Me miró y se la mostré”, diz o Tenente a se gabar do ato vexatório, nesse ínterim, temos ainda gesticulações: o humor, mesmo que seja negativo, reside na rechaça da personagem que sofre o abuso, “Se escapó corriendo”. É claro que na narrativa masculina prepondera a vontade do narrador que não abre mão da ideia de sua superioridade ao afirmar, como se conhecesse os pensamentos e os sonhos de Dona Adriana, ou ainda, como se tivesse domínio sobre os sentimentos da personagem trabalhadora. O sofrimento é duplo no prazer do Tenente, pois:

A nudez se opõe ao estado fechado, ou seja, ao estado de existência contínua. É um estado de comunicação, que revela a busca de uma continuidade possível do ser para além do fechamento em si mesmo. Os corpos se abrem à continuidade através desses canais secretos que nos dão o sentimento da obscenidade. A obscenidade significa a perturbação que desordena um estado dos corpos conforme a posse de si, à posse da individualidade duradoura e afirmada. (BATAILLE, 2017, p. 41).

Ao expor seu órgão para Dona Adriana, não vemos na narrativa um ceder proposital ao ato, há um rechaço e o interdito não se concretiza, o que se espera fica inacabado e causa riso, o gozo é hilário e não um gozo sexual. Há em cena a perturbação na personagem que sofre com os abusos, uma vez que para Bataille o ato obsceno por vezes não provoca prazer, mas perturbação e desordem, isso ao pensar sobre o erotismo do corpo e do coração, e continua:

Mas, para aquele que a experimenta, a paixão pode ter um sentido mais violento do que o desejo dos corpos. Jamais devemos esquecer que, a despeito das promessas de felicidade que a acompanham, ela introduz antes de mais nada a perturbação e a desordem. A própria paixão feliz acarreta uma desordem tão violenta que a felicidade de que se trata, antes de ser

uma felicidade de que seja possível gozar, é tão grande que se compara ao seu contrário, ao sofrimento. (BATAILLE, 2017, p. 43).

A paixão, o desejo e a obsessão do Tenente o priva da felicidade; ele está preso ao corpo de Dona Adriana a ponto de cometer alguns absurdos como o acima descrito e a espioná-la quando toma banho. Não há uma promessa de felicidade, a obsessão do Tenente se vincula única e exclusivamente à sua autossatisfação e em demonstrar que pertence a uma estratificação social diferente da dela.

Há, como bem dissemos, um duplo sentimento, pois a personagem masculina não se realiza, e a feminina é perseguida, assediada e até humilhada com os termos usados pelo sargento: “- A tirarme de una vez a esa gorda de mierda – lo oyó decir, ya invisible” (LLOSA, 1997, p. 88); os vocábulos demonstram sua frustração e sua revolta em não concretizar seus intentos sexuais com a mulher de Matías. Adiantamos um pouco em buscar um fragmento que compreendesse de maneira clara uma forma de que exemplificar o tratamento dado à mulher que trabalha e é fiel ao marido. As investidas, as espreitas e as perseguições até no banho como acontece no excerto abaixo:

Vio a Doña Adriana, allá abajo, pegadita al farallón, quitándose el vestido con toda calma. ¿Sabía que la estaban espiando? ¿Se demoraba así para provocar al Teniente? No, sus movimientos tenían la flojera y el abandono de quien se cree a salvo de miradas. Había doblado el vestido y se empinó para colocarlo en una roca adonde no llegaban las salpicaduras del mar. Tal como había dicho su jefe, llevaba un fustán rosado, corto, y Lituma pudo verle los muslos, gruesos como troncos de laurel, y los pechos que sobresalían hasta la orilla misma del pezón.

- Quién hubiera dicho que, a sus años, Doña Adriana tenía tantas cositas ricas -se asombró.

- No mires tanto que me la vas a gastar – lo riñó el Teniente, arrebatándole los prismáticos En realidad, lo bueno viene ahora, en el agua.

Cuando el fustán se le pega al cuerpo, se vuelve transparente. Éste no es un show para guardias, Lituma. (LLOSA, 1997, p. 88).

Nesse fragmento, percebemos que a personagem, Tenente, procura expor o corpo da pessoa que tenta seduzir; nunca foi uma coisa particular e íntima. Ele leva Lituma onde está seu objeto de desejo. Mostra e faz comentário que instiga a outra personagem, não é somente um *voyer*, mas o faz como um espetáculo desordenado. Os galanteios não fazem parte do esquema sedutor, e sim o prazer de desejar o inalcançável, mesmo que esse inalcançável esteja ali a poucos passos dos observadores das “cositas ricas” e da transparência que a anágua propicia ao aderir à pele de Dona Adriana ao ser tocada pelas águas salgadas do mar.

Algumas considerações

Desafio ímpar penetrar nas teias narrativas de *¿Quién Mató a Palomino Molero?*, primeiro por se configurar como um romance policial e por se tratar de uma literatura do corpo. A narrativa nos prende pelos mistérios de uma investigação da morte da personagem que nomeia o livro e pelos mistérios de um abuso de poder político, militar e heteronormativo.

Os corpos tomam proporções que ultrapassam o nível físico e coagulam ao nível da linguagem ao serem descritos não de maneira a elencar partes e características, mais ao demonstrar suas funções, não só fisiológicas. Quando os testículos de Palomino saem do seu lugar natural após a morte, ao observar esse corpo a personagem Lituma deduz que tentaram capar ele antes de o matarem. Quando se descreve o corpo de Dona Adriana, ficamos sabendo de sua vivacidade, seu poder sedutor, seu padrão corporal em detrimento do padrão aceito como belo, o que entra em contraste com a descrição de um personagem policial de filmes de Hollywood do Tenente Silva.

O corpo é o mote principal dessa narrativa, porém, vale lembrar que para além de um texto em que o corpo serve como matéria primordial, esse mesmo corpo como lugar de emoções, sensações e realizações, também é um elemento histórico. Elemento que carrega experiências em relação à cultura e à história em que estão inseridos.

Analisamos essa obra pelo viés do corpo e da sedução, todavia esses campos podem ser alargados e/ou sofrer desdobramentos, podendo a obra ser analisada por outras lentes que apresentarão uma nova leitura e assim a literatura como arte cumpre um papel fundamental: humanizar o ser humano.

Referências

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Hortênsia dos Santos. 16. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 2001.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BAUDRILLAR, Jean. **Da sedução**. Tradução de Tania Pellegrini. Campinas: Papirus, 1991.

CARDIM, Leandro Neves. **Corpo**. (Filosofia frente & verso). São Paulo: Globo, 2009.

LLOSA, Mario Vargas. **¿Quem mató Palomino Molero?** Editorial Seix Barral S.A. 7. ed. Barcelona, 1997.

CULTURA INFANTIL NO CONTEXTO DO CIBERESPAÇO: RESSIGNIFICAÇÃO MIDIÁTICA NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS

Cálita Fernanda de Paula Martins¹⁵¹

Dílson César Devides¹⁵²

Resumo: O universo da ciberinfância nos possibilita ressignificar a forma de ver a criança e sua infância no âmbito da cultura contemporânea, e, principalmente, a forma de pensar jogos, brincadeiras, práticas de consumo e representações midiáticas no imaginário dessas crianças. A partir disso, a questão a ser pesquisada consiste em compreender e analisar a cultura infantil no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere às práticas de consumo, jogos e brincadeiras. Para isso será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, uma pesquisa descritiva e quanto aos procedimentos, um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo. A instituição apresentada como lócus da pesquisa pertence à rede pública municipal de Cuiabá e atende a Educação Infantil (4 anos e 5 anos) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano). A pesquisa proposta será desenvolvida com crianças na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, por intermédio da observação participativa e entrevistas. Temos como orientação teórica para este estudo: Buckingham (2007), Cairoli (2010), Castells (2002), Dornelles (2005), Lemos (2002), Levy (1999), Menezes (2013), Munarim (2007), Piaget (1978), Sarmiento (2004), Vygotsky (1984), entre outros autores. A pesquisa a ser realizada busca averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio às tecnologias digitais têm uma experiência diferenciada com relação às práticas de consumo, jogos e brincadeiras no contexto do ciberespaço.

Palavras-chave: Infância. Criança. Ciberespaço. Cultura Contemporânea. Tecnologias.

1 Introdução

A pesquisa realizada no mestrado resultou em questões problematizadoras que nortearam o desenvolvimento deste projeto. E na intenção de aprimorar e dar sequência ao estudo sobre a presença dos elementos midiáticos no imaginário das crianças, busco apresentar narrativas que justifiquem a realização da pesquisa apresentada neste projeto, pois com os resultados da

151 Autora. Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais. Professora pedagoga (efetiva) na rede municipal de Cuiabá. E-mail: calitajornalista@gmail.com.

152 Orientador. Doutor em Estudos Literários pelo IBILCE/UNESP. Mestre em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e graduado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Brasileira. E-mail: dilson.devides@ufmt.br.

pesquisa pude perceber a necessidade de aprofundar as teorias e os saberes epistemológicos sobre a temática da cultura infantil no ciberespaço.

Em resposta à busca por compreender as possíveis relações entre os meios eletrônicos, com o brincar e o imaginário dessas crianças, notamos uma ressignificação dos elementos midiáticos através do imaginário, pois sentidos diferentes são dados aos brinquedos e ao espaço em que brincam. Ao ressignificarem os elementos midiáticos, cada criança interpreta e dá sentidos diferentes a esses elementos, gerando outros sentidos e significados, aos discursos produzidos pela mídia. De modo que as crianças possuem um jeito próprio de vivenciar esses discursos, utilizando como roteiros suas vivências em família, na escola, em sociedade e também suas relações com as próprias mídias.

E na oportunidade de dar sequência à pesquisa, busco mais uma vez relacionar minhas formações iniciais de jornalista e pedagoga com o interesse de investigar a temática apresentada, pois muito se discute da criança e da infância. Mas notei que é preciso buscar teorias que sustentem essa discussão para além do ambiente pedagógico, pois é necessário perceber a vivência dessas crianças durante sua infância para o desenvolver das suas ações.

A partir da realidade educacional em que estou inserida, observo que as crianças que frequentam o ambiente escolar vivem intensamente o mundo do ciberespaço e, por isso, elas não têm ideia do que seria a falta de acesso à internet. As manifestações de divertimento dessas crianças acontecem através dos jogos e da interação com o outro no ciberespaço. Embora os jogos representem o grande destaque da manifestação lúdica, quando se fala da relação criança-internet, pude perceber que a própria interação com o outro se revela um momento de grande prazer e divertimento.

E outro fato que justifica é a importância em debruçar nesse conhecimento para o âmbito educacional e comunicacional a partir de um enfoque teórico e epistemológico, na oportunidade de ressignificar a forma de ver essa criança e sua infância no contexto da cultura contemporânea, pois as crianças de hoje, impulsionadas pelas tecnologias eletrônicas e digitais, estão construindo seu próprio estilo de vida e modificando a forma como compreendemos essa criança e sua infância. São novas possibilidades de pensar seu modo de se divertir, brincar e consumir, que passam ser resultantes das relações proporcionadas no contexto do ciberespaço.

Nesse viés, a discussão acerca da relação das crianças, do brincar e do imaginário com os meios eletrônicos abre caminhos para que questões relativas a este tema possam vir a ser investigadas. O poeta e cronista Fabrício Carpinejar (2006, p. 121) nos ajuda a situar o problema da pesquisa e a necessidade de investigar o assunto ao mencionar que “sempre existirá um jeito de brincar de outro modo, de brincar diferente”. Assim, o estudo proposto é um

dos caminhos, e possibilita compreender e analisar a cultura infantil no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere às práticas de consumo e aos jogos.

Por esse motivo torna-se necessário compreender a cultura infantil no contexto do ciberespaço, pois entendo que o universo da ciberinfância nos possibilita ressignificar a forma de ver essa criança e sua infância no âmbito da cultura contemporânea e, principalmente, a forma de pensar os jogos, as brincadeiras, as práticas de consumo e as representações midiáticas no imaginário dessas crianças, que nasceram junto às tecnologias digitais e cujas vivências estão imersas no ciberespaço.

Assim, surgem questionamentos como: Quais elementos ciberculturais estão presentes na vivência dessas crianças? Qual é o perfil das crianças que nasceram junto às tecnologias digitais? Como elas se manifestam no ciberespaço? Que elementos midiáticos são ressignificados no imaginário dessas crianças? Que ações conduzem os jogos, as brincadeiras e as práticas de consumo durante a infância? Quais autores se debruçam a esse conhecimento? De que forma esses saberes possibilitam ressignificar a forma de pensar a criança e a infância no contexto da cibercultura?

E a partir disso, a pesquisa a ser realizada busca averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio às tecnologias digitais têm uma experiência diferenciada com relação aos jogos, brinquedos, brincadeiras e até mesmo as práticas de consumo, resultantes de um modelo de vida sustentado nas tecnologias eletrônicas e digitais.

Dessa forma, é apresentado como objetivo geral deste estudo analisar a criança e a infância no contexto da cultura contemporânea, debruçando nos princípios da ciberinfância para compreender a presença dos elementos midiáticos no imaginário dessas crianças. Para isso, são apresentados como caminhos: verificar quais elementos ciberculturais estão presentes na vivência das crianças; compreender se os conteúdos *exibidos* pela mídia estão presentes no imaginário e conseqüentemente nas brincadeiras e jogos infantis; entender como se constrói a relação entre as crianças com os meios de comunicação e descrever como essa relação reflete no imaginário das crianças; observar a vivência das crianças no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere às práticas de consumo, jogos e brincadeiras e ressignificar a forma de pensar a criança e a infância no contexto da cultura contemporânea.

2 Cultura infantil no contexto do ciberespaço

Ao discutir criança e infância, nos deparamos com terminologias essenciais e que estão ligadas diretamente a esses termos, como: brinquedos, brincadeiras, jogos, movimentos, ludicidade, entre outros. As crianças de hoje, impulsionadas por essas tecnologias, estão construindo seu próprio estilo de vida. São novas possibilidades de pensar a criança e sua

infância, principalmente, seu modo de se divertir, jogar, brincar e consumir, que passam a ser resultantes das relações proporcionadas no contexto do ciberespaço. Nessa perspectiva, temos um chamado emergente para estudar a ciberinfância.

Leni Dornelles (2005) é quem utiliza esse termo ao se referir à geração das crianças nativas digitais, ou seja, aquelas que nasceram na era da internet, em contato com as tecnologias e que desde cedo acessam e manipulam diversos recursos tecnológicos. Por conta das controvérsias em relação aos prejuízos e/ou benefícios da exposição precoce às tecnologias digitais, houve aumento de pesquisas que discutem a relação infância-tecnologia.

A proposta da ciberinfância, apontada pela autora, ainda é um desafio para as famílias e para os profissionais da educação, até mesmo por não possuírem a desenvoltura tecnológica dessas crianças. Também é válido refletir que as tecnologias digitais estão inseridas no cotidiano de muitas crianças, por isso entendemos que os professores precisam conhecer e refletir sobre o seu uso nas práticas pedagógicas. Para essa discussão, é necessário embasar nas contribuições de André Lemos e Piérre Levy que desenvolveram estudos acerca da cibercultura.

De fato, a cultura contemporânea está ligada diretamente às tecnologias digitais. Lemos (2002) nos explica essa conexão ao falar de cibercultura, relacionando o termo às práticas tecnológicas. Considera-se que, desde os primórdios, o ser humano inventa, cria e recria para sua sobrevivência. Com os avanços das tecnologias da informação e comunicação, chegamos à criação da rede mundial de computadores e à comunicação via satélite. Os impactos dessas tecnologias e a dinâmica proporcionada por elas resultou no que chamamos de cibercultura, sendo um conjunto das práticas sociais desenvolvidas a partir dessas tecnologias.

A cibercultura faz parte das nossas vivências através do uso dos celulares, cartões inteligentes, voto eletrônico, imposto de renda, jogos digitais, redes sociais, *e-commerces*, *internet banking*, entre outros. Sendo o ciberespaço o local onde essas novas relações se desenvolvem, esse ambiente de conexão possui sua estrutura, regras, códigos e linguagens específicas, assim como acontece em qualquer outro local específico, por intermédio da conexão em rede. Essas características proporcionam aos usuários habilidades de produzir e fazer circular sua própria cultura, tornando o ambiente virtual um espaço de produção e trocas de informações. Levy (1999, p. 49-50) nos explica que:

A extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade. Das substâncias e dos objetivos, voltamos aos processos que o produzem. Dos territórios, pulamos para o nascente, em direção às redes móveis que os valorizam e as desenham. Dos processos e das redes, passamos a competências e aos cenários que as determinam, mais ainda. Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as

competências. Do *design* à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital. Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: ciberespaço faz dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente, a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização.

Na perspectiva do autor, Manuel Castells (2002) acrescenta que as culturas são construídas por processos de comunicação baseados no consumo e na produção. Essa proposta considera como essência da cibercultura a inserção do comportamento humano dentro da realidade virtual, de forma que essa realidade promove possibilidades informativas oportunizando um comportamento dinâmico. Para Levy (1999, p. 111):

Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. [...] Este acontecimento transforma, efetivamente, as condições de vida da sociedade. Contudo, trata-se de um universo indeterminado e que tende a manter sua indeterminação, pois cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de informações, imprevisíveis, e reorganizar uma parte da conectividade global por sua própria conta.

No contexto do ciberespaço, é preciso discutir a perspectiva da criança e da infância para desenvolver a pesquisa dentro da temática apresentada. Sarmiento (2004, p. 11) nos explica que “a infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção, de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”.

Dessa forma, o autor torna esse conceito mais explícito e afirma que a infância deve ser compreendida como uma categoria social, na qual a criança é considerada um sujeito concreto, que integra um determinado grupo cultural, uma classe social e vive em um determinado tempo histórico. O autor vê a infância como uma forma específica de se pensar as crianças e de possibilitar as suas experiências de vida. A partir disso, compreendemos que crianças sempre existiram, mas a infância foi sendo construída historicamente, pois nem sempre existiu. Springer (2016, p. 7) observa que:

Esse conceito ou ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias e sim como um adulto em miniatura como já vimos anteriormente nas falas de Ariès. Nitidamente percebe-se que a criança e a infância avançaram muito em termos de conceituação e reconhecimento social. Muitos teóricos como Wallon, Vygotsky que traz a ideia do ser humano como “fruto” do contexto histórico e Piaget que, em suas pesquisas, concebeu a criança como

um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade remeteram seus estudos ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, cada qual de uma perspectiva distinta, emocional, epistemológica ou social. Junto a esses teóricos, muitos outros como Frenet, Froebel, Pestalozzi, Maria Montessori remeteram seus estudos a respeito da criança, da infância do seu processo de aprendizagem das influências que o meio em que a criança vive exerce sobre ela, entre muitas outras características. Ademais, a infância é um período da vida da criança em que ela legitima suas experiências.

A autora nos ajuda a compreender a infância como um período em que o ser humano se desenvolve integralmente – nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais. Na visão de Piaget (1978), as crianças são as construtoras ativas do seu conhecimento; elas criam e testam suas teorias sobre o mundo. Segundo o autor, os processos equilibradores da assimilação e da acomodação são responsáveis por todas as mudanças associadas ao desenvolvimento cognitivo.

Contudo, Munarim (2007) aponta que buscamos definir o que é ser criança de acordo com nossas próprias vivências, o que causa uma distância do modo de vida atual que elas possuem, pois agimos como se não soubéssemos o que é ser criança. De modo que as lembranças de um tempo passado já não se parecem com a sociedade de hoje. Há uma nova perspectiva de ver e pensar a infância, principalmente, o brincar. Segundo Fróis (2010, p. 88):

O brincar digital apenas traz questões que podem atravessar negativamente a experiência infantil por este desconsiderar e reduzir as vivências concretas e espontâneas. Isso não se pode eliminar a experiência concreta da vida de uma criança, nem considerar que tal experiência tenha sido sempre positiva para ela. Ela, ainda que brinque com jogos eletrônicos ou na internet, não pode se isolar nesse mundo, já que sua condição física e educacional lhe impõe uma dinâmica de alimentar-se, vestir-se, ir à escola, enfim, ter contato com a concretude do mundo.

A autora explica que em um período anterior ao brincar digital e virtual na internet, crianças com um desenvolvimento saudável embasado nas vivências infantis a partir do brincar concreto. Fróis (2010, p. 89) afirma que “este brincar, concreto e criativo, também é acometido pelas influências e moldes da época e, mesmo que indiquem uma possibilidade maior de manejo ante a realidade, também estão a indicar certo modo de brincar, de representar e de agir”. Essas diferentes formas de brincar implicam em relações sociais que também podem ser estabelecidas no ciberespaço. Cairoli (2010, p. 344) ressalta que a todo momento surgem novas formas de interatividade, nesse caso, os jogos eletrônicos:

Nota-se que uma criança jogando videogame possui pouco espaço para criar, já que os games já vêm com um roteiro pré-determinado, embora alguns mais do que outros. Mesmo que seja possível optar entre tarefas paralelas ou secundárias à missão de um jogo, estas já estão definidas previamente. Além disso, é possível permanecer horas frente à tela sem a presença do outro.

Os jogos eletrônicos não possuem a mesma dimensão simbólica das brincadeiras e brinquedos tradicionais. A autora afirma que jogar videogame, bem como outras brincadeiras que envolvem brinquedos eletrônicos, pode empobrecer a experiência. Na internet, também é comum que sejam jogados diferentes tipos de jogos. Cairoli (2010, p. 345) salienta que:

O cotidiano das crianças contemporâneas tornou-se diferente das crianças de alguns anos atrás que ainda não conviviam com a *web*. O ciberespaço é uma rede sem fronteiras determinadas, um espaço novo constituído pela interconexão de computadores do mundo inteiro. As crianças estão fazendo pesquisas escolares na internet, conversando com amigos através do Messenger, [...] escrevendo em *blogs*, participando de salas de bate-papo, jogando games e até realizando compras pela *web*, entre outras atividades.

De acordo com a autora, as brincadeiras tradicionais, como casinha e boneca, estão sendo substituídas por versões *on-line*. Ao citar a pesquisa realizada pelo Ibope/NetRatings, ela afirma que existem *sites* de bonecas virtuais, que estão entre os dez mais acessados pelas crianças de nosso país. Cairoli (2010, p. 345) explica que:

Nessas páginas da *web*, as meninas podem “brincar” com bonecas, escolhendo roupas e acessórios disponibilizados *on-line*. [...] Os meninos deixaram os conhecidos tabuleiros de War para brincarem de guerra na tela do computador. Muitos preferem os jogos de futebol virtuais em detrimento dos jogos nos campinhos de futebol.

Diante disso, é possível compreender que cada vez mais as crianças têm acesso às tecnologias e às mídias eletrônicas. Buckingham (2007) ressalta que precisamos entender as limitações que as crianças têm em participar do mundo adulto. Ele observa que, geralmente, as crianças optam por brinquedos que estão no topo da lista dos mais vendidos, principalmente quando ligados à mídia; isso simboliza que elas estão atentas ao processo midiático, podendo estar sendo manipuladas pela indústria da mídia. Menezes (2013, p. 99-100) assevera que:

A presença da tecnologia digital, sobretudo da internet, no cotidiano infantil e na cultura produzida pelas crianças é mais uma forma e condição de se fazerem sujeitos e parte da sociedade, mantendo seu modo específico de ver e sentir as coisas da vida, e também de expressá-las e significá-las. Nota-se que a capacidade criativa e imaginativa das crianças as leva para uma

aprendizagem autônoma ou independente de adultos ou escolas para interagir com os produtos disponibilizados pela tecnologia digital, a hipermídia e a rede de computadores. No entanto, pelo que observei, o fascínio pelos jogos digitais não significa descolamento das demais formas de brincar e muito menos do seu contexto sócio-histórico.

É por meio da brincadeira que a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Vygotsky (1984) ressalta que é brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, motor, visual, tátil, auditivo e seu modo de aprender. Através das atividades lúdicas, a criança reproduz, por meio da imaginação, situações vividas em seu cotidiano. É por meio das imagens, símbolos e cultura em que está inserida que a criança vai buscar elementos para criar suas representações imaginárias.

Girardello (1998, p. 2) desenvolveu em sua tese¹⁵³ uma pesquisa buscando compreender a relação entre imaginação e narrativa na atribuição de sentidos à cultura, feita pela criança. A pesquisa constatou que a televisão se fazia presente na casa de todas as crianças entrevistadas e elas garantiam que dividiam bem o tempo de brincar com o de assistir TV. De acordo com a autora, o que as crianças veem na televisão as leva às mais diversas formas de brincar, trazendo para o seu mundo imaginário situações e personagens da mídia, agregando imagens televisivas a suas fantasias. Girardello (1998, p. 131) diz que “o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da TV usados como matéria-prima da vida de fantasias das crianças”. Neste processo de apropriação, as crianças ressignificam os conteúdos, fazendo-os seus em suas brincadeiras, ou seja, elas utilizam as imagens e os discursos da mídia, porém esse material é ressignificado em suas vivências.

Assim como Girardello (1998), Monica Fantin (2006) considera que a criança reelabora os códigos audiovisuais conforme seu relacionamento com o mundo, com a família, com os amigos e com tudo que a cerca. Desse modo, cada criança interpreta e dá sentidos aos conteúdos de formas diferentes, gerando muitos sentidos e significados. A pesquisa desenvolvida pela autora em sua tese¹⁵⁴ deixou aparente a preferência das crianças por filmes relacionados às fantasias, contos de fadas e temas do gênero comédia, atribuídos à diversão. Fantin (2006) explica que a diferença entre o Brasil e a Itália está relacionada à forma de ver os filmes, pois no Brasil eles são assistidos, em grande parte, pelas crianças sem a presença da família, já na Itália a prática de assistir está inserida na atividade familiar.

Buckingham (2007) explica que as crianças possuem um jeito próprio de ressignificar os discursos da mídia, utilizando como roteiros suas vivências em família, na escola, em sociedade

153 Tese defendida em 1998 pela Universidade de São Paulo, intitulada *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*.

154 Tese defendida em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*.

e também nas suas relações com as próprias mídias. Além disso, quando as mídias apresentam nos discursos de suas produções alguns signos estabelecidos pela sociedade como moradia, trabalho, escola e família, ela leva os indivíduos a crerem nos fatos apresentados, dando maior proximidade entre a realidade da vida das pessoas e as narrativas da ficção.

3 Metodologia

A proposta de pesquisa apresentada neste projeto decorre das inquietações resultantes da pesquisa de mestrado, principalmente, diante da necessidade de refletir a realidade que cerca as crianças e sua infância no contexto da cultura contemporânea. Observa-se que as formas de imaginar, comunicar, jogar, brincar, consumir, pensar e até mesmo se divertir modificaram-se com o tempo. Assim, a pesquisa a ser realizada busca averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio às tecnologias digitais têm uma experiência diferenciada com relação às práticas de consumo, jogos e brincadeiras no contexto do ciberespaço.

Ao propor analisar a criança e a infância no contexto da cultura contemporânea, compreende-se que a questão metodológica é de fundamental importância para alcançar os resultados esperados. Por isso, a necessidade em definir os tipos de pesquisa a serem realizadas. Demo (1985, p. 19) assevera que a metodologia trata das formas de se fazer ciência: “ela cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos”.

E para o desenvolvimento do estudo apresentado neste projeto, está prevista uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, descritiva e quanto aos procedimentos, um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análises mais detalhada sobre os hábitos, atitudes, tendências, dentre outros aspectos. Em uma pesquisa qualitativa, os resultados não podem ser traduzidos com números e o pesquisador é o instrumento chave para o processo. Assim, ele tende em analisar os dados indutivamente.

Dessa forma, a instituição apresentada como *locus* de trabalho e aqui pensada para desenvolvimento da pesquisa pertence à rede pública municipal de Cuiabá e atende a Educação Infantil (4 anos e 5 anos) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano). São 4 turmas de cada etapa/ciclo, somando 24 salas de aula, 12 no período matutino e 12 no período vespertino, além da sala de apoio pedagógico.

A escolha desta instituição se ampara na possibilidade de explorar o ambiente de trabalho na busca por intervenções e soluções que respaldem a atuação profissional e que por meio de pesquisas científicas apresentem-se formas de compreender e analisar a ciberinfância, bem

como a apropriação das tecnologias para retratar as vivências dessas crianças no âmbito do ciberespaço.

A possibilidade de ter o *locus* de trabalho como ferramenta de estudo tem o objetivo primordial de aprimorar a atuação profissional e as ações a serem desenvolvidas. É válido considerar que a divulgação do resultado da pesquisa, a ser realizada, pode amparar perspectivas inovadoras de pensar a criança e a infância no contexto da cultura contemporânea. E na observação diária do ambiente educacional, posso afirmar que as crianças têm contato com as tecnologias, estão imersas no ciberespaço e ressignificam diariamente os elementos midiáticos em suas vivências no âmbito educacional.

O estudo a ser realizado aponta como sujeitos as crianças de 9 a 10 anos de idade, que estão vivendo um período de descoberta do mundo a partir da experiência vivida, principalmente por demonstrarem autonomia no uso das tecnologias digitais. Mesmo antes de serem alfabetizadas, essas crianças demonstram facilidade no uso de celular, computador, acesso à internet, redes sociais e outros.

Para apreender as formas de brincar e consumir dessas crianças, pretende-se inicialmente acompanhar pelo menos cinco, por meio de um processo de observação mais detalhada para compreender e analisar a cultura infantil no contexto do ciberespaço, em especial, no que se refere às práticas de consumo, jogos e brincadeiras.

E para desenvolvimento da pesquisa, Bogdan e Biklen (2006, p. 126) nos ensina que “as crianças poderão olhar para os adultos de diferentes modos; podem procurar a sua aprovação ou inibir-se. [...] Uma alternativa consiste em participar com as crianças não enquanto figura de autoridade (um adulto), mas como quase amigo”.

Corsaro (2005) também é uma das referências nesta etapa e explica que seu maior desafio durante sua pesquisa com crianças, nos Estados Unidos e na Itália, estava em não ser percebido por elas como um adulto. A partir disso, o autor passou a realizar estudos “com” crianças e não mais “sobre” crianças, pois assim elas passavam a participar e a contribuir de forma mais direta com os resultados da pesquisa.

Compreende-se, também, como parte da coleta dos dados, os instrumentos que serão utilizados pela pesquisadora para colher as informações. Nesse caso, é importante considerar a observação participativa, a entrevista não estruturada e o diário de campo enquanto instrumentos de pesquisa. Quanto à observação participante, Gerthardt *et al.* (2009, p. 75) afirmam que é um método que consiste em ver e examinar os fatos que se pretende investigar:

O investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas

características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação. Este tipo de observação foi introduzido nas ciências sociais pelos antropólogos no estudo das chamadas sociedades primitivas. A técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Esse tipo de observação é uma técnica que faz uso dos sentidos para compreensão de determinados aspectos da realidade. Assim, pretende-se acompanhar pelo menos cinco de cada turma por meio de um processo de observação mais detalhada. Essas crianças serão observadas no ambiente pedagógico durante suas atividades em sala de aula e na recreação.

Também pretende-se entrevistar os pais das crianças observadas e os professores das salas de aulas escolhida enquanto *locus* de estudo. No que diz respeito a esse instrumento, Gerhardt *et al.* (2009, p. 72) apontam que “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. A entrevista não estruturada permite a livre expressão do entrevistado ao mesmo tempo em que garante a manutenção de seu foco pelo entrevistador.

O processo de coleta dos dados será registrado com a utilização de um gravador para a captação do som, para facilitar a transcrição dos dados, além de um diário de campo para registrar o processo de observação das crianças e as entrevistas com os pais e professores. Gerhardt *et al.* (2009) afirmam que o diário de campo facilita a criação do hábito de observar e escrever com atenção, de refletir sobre os acontecimentos e de descrever com precisão, adquirindo, com isso, o caráter descritivo e reflexivo. Nele se anotam todas as observações de fenômenos sociais, acontecimentos, experiências, reflexões e comentários.

A partir dos objetivos, justificativas e procedimentos metodológicos apresentados neste estudo, busca-se averiguar a tese de que as crianças que nasceram em meio às tecnologias digitais têm uma experiência diferenciada com relação às práticas de consumo, jogos e brincadeiras no contexto do ciberespaço.

Contudo, as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isso se faz através de um processo continuado em que se procura identificar categorias, dimensões, padrões, tendências, desvendando os significados. Este é um trabalho complexo, que implica um trabalho de redução, organização, descrição e interpretação dos dados.

À medida que os dados vão sendo coletados, a pesquisadora busca tentativas de identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões, o que, por sua vez, leva a buscar novos dados. Portanto, deve estar presente em todas as fases da pesquisa, uma vez que a sua presença se reflete diretamente na qualidade dos resultados finais.

4 Considerações finais

As crianças de hoje, impulsionadas pelas tecnologias eletrônicas e digitais, estão construindo seu próprio estilo de vida e modificando a forma como compreendemos essa criança e sua infância. São novas possibilidades de pensar seu modo de se divertir, brincar e consumir, que passam a ser resultantes das relações proporcionadas no contexto do ciberespaço.

E na oportunidade de ressignificar a forma de ver a criança e sua infância no contexto da cultura contemporânea, observo – a partir da realidade educacional que estou inserida – que as crianças que frequentam o ambiente escolar vivem intensamente o mundo do ciberespaço e, por isso, elas não têm ideia do que seria a falta de acesso à internet.

As manifestações de divertimento dessas crianças acontecem através dos jogos e da interação com o outro no ciberespaço. Embora os jogos representem o grande destaque da manifestação lúdica, quando se fala da relação criança-internet, pode-se perceber que a própria interação “virtual” se revela um momento de grande prazer e divertimento.

Contudo, as reflexões teóricas que foram abordadas no decorrer do texto norteiam a discussão da imagem midiática e do imaginário infantil. Como resultado dessa reflexão, debruçamos na capacidade de ressignificação dos elementos midiáticos através do imaginário infantil, pois sentidos diferentes passam a ser dados às imagens presentes na mídia.

De modo que a criança tem a capacidade de ressignificar, através do seu imaginário, os elementos midiáticos, cada uma interpreta e dá sentidos diferentes às imagens presentes na mídia, gerando outros sentidos e significados, ou seja, cada uma possui um jeito próprio de vivenciar os discursos midiáticos, utilizando como roteiros para ressignificação suas relações com as próprias mídias e, também, suas vivências em família, em sociedade e na escola.

Nesse viés, a discussão acerca da cultura infantil na contemporaneidade abre caminhos para que questões relativas a este tema possam vir a ser investigadas. O poeta e cronista Fabrício Carpinejar (2006, p. 121) nos ajuda a situar a temática da pesquisa e a necessidade de investigar o assunto ao mencionar que “sempre existirá um jeito de brincar de outro modo, de brincar diferente”. Assim, o estudo proposto é um dos caminhos, acredita-se que é possível que venha aparecer outros sujeitos que estejam pesquisando situações semelhantes. Contudo, a pesquisa está em fase inicial e busca compreender a cultura infantil no contexto do ciberespaço.

Por esse motivo, torna-se necessária essa discussão enquanto objeto de pesquisa do doutorado, pois entendo que o contexto da ciberinfância nos possibilita ressignificar a forma de ver essa criança e sua infância no âmbito da cultura contemporânea e, principalmente, as relações entre as práticas de consumo, os jogos eletrônicos e o imaginário das crianças, que nasceram junto às tecnologias digitais e cujas vivências estão imersas no ciberespaço.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antônio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.
- BUDDEMEIER, Heinz. **Mídia e violência**: como as cenas de violência atuam, e por quê? Tradução de Rita de Cássia Fischer. São Paulo: Antroposófica: Aliança pela Infância, 2007.
- CAIROLI, Priscilla. Criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 2, n. 1, p. 340-348, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5155010.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- CANNITO, Newton Guimarães. **A TV 1.5 – A televisão na era digital**. Doutorado em Cinema e TV. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-21102010-103237/en.php>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- CARPINEJAR, Fabrício. **O amor esquece de começar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. vol. 1.
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* **Ofício de professor**: aprender mais para ensinar melhor. Meios de comunicação e linguagem. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002. vol. 4.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infância que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1988.
- FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. 2006. Doutorado (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GINZBURG, Carlo. Representação: a ideia, a palavra, a coisa. *In*: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 85-103.

- GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Televisão e imaginação infantil**: histórias da Costa da Lagoa. Escola de Comunicações e Artes. 1998. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- LAPLANTINE. François, TRINDADE, Liana. **O que é imaginário?** São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiro Passos)
- LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MENEZES, José Américo Santos. **A criança na cibercultura**: brincar, consumir e cuidar do corpo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SETZER, Valdemar Waingort. Os meios eletrônicos e educação: televisão, jogo eletrônico e computador. *In*: SETZER, Valdemar Waingort. **Meios eletrônicos e educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.
- SPRINGER, Jéssica. **A evolução do conceito de criança e infância e do atendimento em creches e pré-escola**. Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Direitos. Santa Catarina: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.
- STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy B. **Crianças, adolescente e a mídia**. Tradução de Sandra Mallmann. Porto Alegre: Penso, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DAS TEORIAS ESTUDADAS À PRÁTICA ANALISADA: OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LITERATURA NA ESCOLA

Joana Gabriela Alves de França¹

Poliana Soares da Silva²

Resumo: Segundo Nascimento e Suassuna (2020), o estágio é um componente curricular que exerce papel fundamental na construção identitária do futuro professor de português. É através dele que o licenciando toma conhecimento da complexidade envolvida na prática docente, a qual deve mobilizar saberes teóricos, éticos, técnicos, pedagógicos (BRITO, 2020). Dentre as experiências de estágio previstas no currículo de Letras – Licenciatura em Português, verifica-se o momento de observação de aulas de Literatura no Ensino Médio. Tal componente, presente nos cursos de formação e trazido para a sala de aula, precisa objetivar a construção literária de sentidos, desvencilhando-se, então, do excesso de biografismo e do historicismo monumentalista, já denunciados pelas novas teorias (PAULINO; COSSON, 2009). Logo, o ensino de Literatura deve ser amparado em concepções que fundamentam a construção do letramento literário nos estudantes. O Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE), local do estágio vivenciado, demonstra-se enraizado em tais reflexões, incitando, portanto, nos alunos, a cultura leitora. Em especial, na prática da docente responsável pelas aulas de português na turma do 2º ano B, verificou-se a literatura como centro da prática e objeto principal para indagações. Ao criar aulas dialógicas e participativas (DAVIS *et al.*, 1989), ao planejar os momentos baseados nas características do grupo-classe (MAGALHÃES; COPPOLA, 2015) e ao, finalmente, incluir a literatura no centro e não nas periferias do processo educacional (TODOROV, 2009), a prática da professora observada durante o exercício do estágio curricular demonstrou intercruzamentos com o que há de mais recente sobre ensino de Literatura na escola. Além disso, e não menos importante para a aprendizagem, possuiu uma metodologia dedutiva, que resgata na memória dos alunos o acervo cultural deles (GERALDI, 2010) e, a partir disso, fá-los refletir sobre o conteúdo em questão: no caso, o Romantismo e sua herança para a atualidade. Por exemplo, nos diálogos tecidos em torno da “Canção do Tamoio”, de Gonçalves Dias, e a pintura “O último Tamoio”, de Rodolfo Amoedo, houve fomento para discussões sobre a meritocracia e o seu protótipo de “guerreiro social”; bem como houve o reconhecimento da “cor local” do Romantismo (HUGO, 2014) e de como essa cor ainda colore os dias atuais. Dessa forma, conclui-se, sobretudo, o intercruzamento favorável e prolífico entre teorias e práticas, verificado e refletido durante o estágio de observação de aulas de Literatura. Em contraste ao

observado, o estágio possibilitou, outrossim, a lembrança de outras práticas vivenciadas, porém como ex-alunas do ensino básico. O que se nota, por exemplo, em experiências pessoais, é o modelo do bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático já disse, conduzindo o estudante, então, a experiências literário-reflexivas superficiais e priorizando um letramento básico (SILVA; FRITZEN, 2012). Portanto, a experiência curricular de estágio no CAp-UFPE possibilitou não só realizar intercruzamentos teórico-práticos entre universidade e escola, como também reflexões atuais acerca de antigas vivências como alunas do ensino médio. Assim, a conclusão não pode ser outra que não a de um estágio edificante para as futuras professoras envolvidas no processo.

Palavras-chave: Estágio curricular. Observação. Literatura.

Introdução

Conforme disse Antonio Candido (2011), somos seres literários, pois a literatura é uma necessidade inerente à humanidade, sob pena de mutilar a personalidade dos homens e a cultura de um povo. Ela se faz presente através de mitos, lendas, histórias, cantigas, romances e outros tipos de manifestações orais ou escritas. Partindo de tal noção substancial de literatura, deve-se realizar o letramento literário (COSSON, 2014), importante concepção pedagógica para o desenvolvimento da cultura leitora (crítica e reflexiva) nas sociedades. Embora esse tipo de letramento não precise se iniciar e geralmente não se inicie dentro da escola (uma vez que a literatura pode ser oral ou escrita, desenvolvida e comunicada em diferentes povos, idades e línguas), é na instituição escolar que os processos de leitura e escrita irão se solidificar e se desenvolver tendo em vista a participação e o engajamento social das pessoas no mundo letrado. Dessa forma, dá-se continuidade à tal marca, artística e humanitária, presente no mundo todo, chamada de literatura.

Para Paulino e Cosson (2009), a escola exerce um papel importante na formação de leitores literários críticos, pois ela é um importante auxílio na construção de reflexões, deduções e até intervenções geradas a partir da leitura de textos. Corroborando essa ideia, Candido (2011) dirá que a literatura, no seu processo de compreensão e interpretação, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois fornece a possibilidade de vivenciarmos dialeticamente os problemas da humanidade. Na escola, que se vale de métodos e planejamentos pedagógicos específicos para a formação humana, o ensino de leitura deve desaguar na autonomia discente para a escolha de obras de acordo com os seus interesses estéticos e culturais, já que isso requer conscientização e preferências por certos gêneros, certas tendências, certos autores e afirmação de um pertencimento identitário. Desse modo, fica claro o papel da escola em apresentar diferentes tipos de obras literárias aos alunos, bem como em fornecer os aparatos necessários para o desenvolvimento da interpretação delas.

Fica, então, claro que a escola é uma poderosa instância para o desenvolvimento do letramento literário de uma sociedade e, conseqüentemente, para a construção intelectual das crianças e jovens. Entretanto, muitos autores, como Todorov (2009) e Paulino e Cosson (2009), denunciam o exagerado foco que a escola destina ao letramento superficial, que especula apenas a margem do conhecido e do mensurável: é o que se observa no modelo de bom aluno repetidor, cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou o professor já disse, ignorando novas formas de pensar ou de apenas ver o mundo. Outro fator desfavorável é o tipo de experiência literária que a escola tradicional geralmente oferece, segundo os mesmos autores: impelida a priorizar um letramento funcional e básico, ela se afasta de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais, o que acaba por gerar uma homogeneização por consensos e conseqüente negação das identidades dos sujeitos. Por fim, nesse modelo, a literatura em si é apresentada como pretexto para o preenchimento de fichas de leitura e exercícios padronizados: o conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época.

Muito diferente desse umbroso cenário escolar detalhado pelos autores, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE) prioriza a cultura leitora em seus estudantes. Isso se torna notório, por exemplo, nas experiências de estágio curricular supervisionado II (modalidade de observação) lá vivenciadas, nas quais se pôde observar com minuciosidade as práticas de ensino-aprendizagem empregadas. Não que se queira conferir méritos ou designar alguma pretensa perfeição ao colégio referenciado; todavia, deve-se reconhecer a sua contribuição formativa para as futuras professoras de português envolvidas no processo, uma vez que o CAp/UFPE demonstrou-se como modelo prático das teorias de ensino já estudadas durante a fase de graduação. Aqui, relatam-se, especificamente, algumas experiências e reflexões provenientes da observação de aulas de Literatura numa turma de 2º ano do Ensino Médio realizadas por duas estagiárias de Língua Portuguesa, tendo como foco a metodologia empregada durante o ensino da disciplina.

Estágio curricular supervisionado e experiência como alunas: olhares que se inter cruzam

O estágio curricular supervisionado em Letras – Língua Portuguesa possibilita ao futuro professor de português elementos fundamentais da experiência profissional, uma vez que confere ao licenciando uma inserção orientada e acompanhada em ambientes educacionais. A partir de tal experiência, há a construção de convicções, solidificação de conhecimentos e experimentação de práticas, visando à posterior atuação docente. Dessa forma, o estágio configura-se como construtor da identidade do ser professor (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2020).

Em relação ao estágio vivenciado em Literatura, grande foco das reflexões deste artigo, pode-se verificar a sua contribuição formativa para o ensino literário. Sendo um estágio de observação em ensino médio, seu objetivo era fornecer subsídios, inspirações, além de possibilitar reflexões, discussões e indagações sobre a atuação docente no ensino de Literatura para jovens. Situada no Colégio de Aplicação da UFPE, tal experiência abriu horizontes de reflexão sobre o ensino do “Romantismo” (movimento artístico-literário do século XIX) para o Ensino Médio, como será relatado no tópico posterior.

Entretanto, ao realizar comparações entre aquilo recentemente observado no CAp/UFPE e as vivências pessoais das estagiárias durante os seus tempos como alunas do ensino médio, percebem-se evidentes contrastes. Tal apontamento é fruto das provocações inerentes ao estágio, que fizeram as graduandas em exercício pensarem, além do estágio como um momento “experimental”, como uma época propícia para refletir sobre as vivências escolares enquanto ex-alunas do ensino médio.

Como principal contraponto, nota-se que as atividades literárias como as que serão aqui expostas não fizeram parte do ensino médio das estagiárias em exercício, sobretudo daquela que foi estudante de escola pública do interior de Pernambuco. As poucas atividades literárias vivenciadas na escola eram pautadas num biografismo e “historicismo monumentalista” (PAULINO; COSSON, 2009), o que deixava as aulas extremamente enfadonhas.

Dessa forma, realizando tais verificações em contraponto com o observado no Colégio de Aplicação, vê-se como a professora supervisora (que foi acompanhada durante o estágio) mostra-se distinta quanto às suas práticas em relação às perspectivas “tradicionais” do ensino de Literatura nas escolas. Esse contraste possibilitou a verificação de uma transição entre velhas e novas práticas, antigas e novas teorias, algo que é extremamente proveitoso quando se pensa nas futuras atuações de professoras de literatura. Tais pensamentos, suscitados pelos “eus” infanto-juvenis e contrastados com a nova perspectiva docente, vêm a amadurecer a prática pedagógica enquanto futuras profissionais, uma vez que, na experiência prática do estágio, “o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia; tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades durante o percurso do seu estágio do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto aluno.” (SCALABRIN; MOLINARI, p. 2, 2013). Um recorte do que fora observado e analisado pelas estagiárias será evidenciado a seguir.

O novo sobre o velho: relatos de práticas de ensino de Literatura

Para Claudemir Belintaine, ponto-de-giro é uma forma de encontrar, para o educador, um posicionamento diferente do tradicional, “que não se pautar pela intenção estritamente

apegada à ideia de transmitir conteúdo sem levar em conta as singularidades do aluno que apresenta dificuldades” (2017, p. 35). Tomando como base essa afirmativa, pode-se afirmar que a professora observada, em geral, apresentou-se como atenciosa e criativa, à medida que trouxe novas perspectivas de ensino-aprendizagem para a sua classe. A inventividade dessa docente foi necessária, sobretudo, devido ao recente retorno das aulas à modalidade presencial de ensino, fator que desestabilizou toda a escola, assim como todas as escolas brasileiras, após o extenso tempo de aulas emergenciais em formato remoto em decorrência das adversidades provenientes da pandemia do vírus Covid-19.

Durante as aulas observadas, a professora D. (nome preservado) trabalhou o movimento artístico-literário Romantismo. As aulas ocorreram de forma leve e descontraída e, ao mesmo tempo, imensamente capazes de favorecer um ensino-aprendizagem significativo (DAVIS *et al.*, 1989), ou seja, pautado na formação de leitores críticos e reflexivos. A seguir, serão detalhadas as aulas que mais destacaram-se durante a experiência de estágio.

Na primeira aula presenciada pelas estagiárias, com tema “Romantismo”, a professora iniciou sua prática lembrando aos estudantes que respondessem ao “questionário Proust”, formulário postado no *Classroom* da turma, intitulado “Quem é você?”. Tal questionário, originalmente desenvolvido pelo filósofo francês Marcel Proust, proporciona a reflexão pessoal, o autoconhecimento e o conhecimento do outro; além disso, as questões originalmente escritas para tal formulário se situam no século XIX, época do Romantismo no Reino Unido. A partir de tal aspecto da prática docente, percebe-se uma preocupação em conhecer melhor o público-alvo e em situá-lo aos poucos na temática pretendida. Esse tipo de ação, segundo Magalhães e Coppola (2015), é essencial para direcionar as atividades a serem desenvolvidas com a turma; afinal, conhecer o grupo-classe e suas preferências é fundamental para o planejamento docente. Tal questionário foi amplamente respondido pela turma, embora a maioria dos alunos o entregasse em atraso. Foi interessante notar, neste ponto, que os estudantes voltaram às aulas presenciais um tanto desacostumados com a rotina escolar, sobretudo no que diz respeito à entrega de atividades dentro de um prazo estabelecido pelo professor.

Após explicar como funcionaria tal questionário, a professora D. ligou o projetor e mostrou a imagem do plano de fundo do seu *notebook*. Tal ação viria a se repetir em quase todas as aulas, nas quais ela sempre trazia imagens diferentes como ponto de partida para as conversas iniciais com a turma. A imagem escolhida para essa aula, em específico, possuía como título “Músicas românticas” e consistia em um conjunto de ilustrações representando músicas românticas brasileiras. A partir da imagem *exibida*, os alunos identificaram variadas canções, como “Meteoro da paixão”, “Pense em mim” e “Fico assim sem você” e, em seguida, deduziram por que essas produções são chamadas de “músicas românticas”. Através dessa

atividade inicial, mediada pela docente, percebemos uma metodologia de ensino dedutiva, que resgata a memória dos alunos (GERALDI, 2010), o acervo cultural deles e, a partir disso, os faz refletir sobre o conteúdo em questão: no caso, o Romantismo e sua herança para a atualidade.

Em sequência, na mesma aula, houve a reprodução de vídeos produzidos pelos discentes. O que ocorreu foi: a professora havia solicitado, em encontro anterior, que os estudantes se organizassem em grupos e escolhessem uma música “romântica” (segundo seus critérios pessoais) e criassem um vídeo baseado na letra da canção. Dessa forma, os educandos se utilizaram de cenas de filmes, imagens do Google, fotografias pessoais, entre outros, para ilustrarem músicas como “Valsinha” de Chico Buarque, “Partilhar” de Ana Vitória, “Amor de verdade”, de Mc Kekel e Anitta, entre outras canções.

Depois das apresentações realizadas, os alunos puderam socializar as suas experiências de criação. É interessante notar, a partir disso, o quanto a professora D. preza pelo conhecimento de mundo já trazido pelos estudantes, de forma que a primeira aula sobre Romantismo não ficou centrada na narrativa docente, mas abrangeu a visão de mundo e a participação do alunado. Através dessa prática de ensino, recorda-se o que afirma Moreira (2011) ao falar do “abandono da narrativa docente”, que nada mais é do que despojar-se do centro da narrativa para dar espaço à voz do aluno. Em outras palavras, o aluno não pode estar imerso na cultura da narrativa, ou seja, num ininterrupto monólogo do professor, pois precisa apresentar as suas impressões e os seus conhecimentos de mundo também.

Ao longo das aulas, a professora continuou com abordagens contextualizadas, multimodais e atreladas à atualidade. O surgimento e o contexto histórico do Romantismo, as características de sua estética e os seus contrastes com o Arcadismo foram abordados de forma reflexiva. Dessa forma, a literatura apresenta-se de forma diferente do que fora evidenciado no início deste texto. Essa disciplina escolar, como viu-se, frequentemente é apresentada como pretexto para o preenchimento de fichas de leitura e exercícios de memória. As relações possíveis entre os textos e as vivências pessoais/opiniões das pessoas com frequência são perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos; desse modo, a consagração de escritores nos livros didáticos não deriva da apreciação inesgotável de suas obras, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas características. Tais práticas infelizmente fazem parte da realidade de muitas escolas, conforme já fora apontado por Paulino e Cosson (2009), Silva e Fritzen (2012) e Todorov (2009).

Em uma outra aula da docente em análise, fez-se um momento “cinema” com os estudantes, no qual assistiram ao filme *Sociedade dos poetas mortos* (1989). É interessante verificar que, ao fim do filme, os alunos, por si mesmos, teceram comentários sobre algumas cenas. Dentre

as falas, citaram a posse de armas e as possíveis causas de suicídio. Os mesmos discentes retomaram “Os sofrimentos do jovem Werther” (Goethe), já explanado pela docente em uma das aulas anteriores. Ainda no mesmo dia, a docente incitou que os alunos sugerissem temáticas para um futuro debate. Os temas sugeridos foram: educação do século XXI, porte de armas, educação sexual, educação financeira e desvalorização das artes. Conforme a votação da turma, o tema escolhido foi “desvalorização das artes”. Assim, notamos a “aula como acontecimento” (GERALDI, 2010) figurando na prática da docente em questão, uma vez que a ideia do debate não havia sido planejada, mas foi suscitada devido à inquietação dos estudantes.

Após as aulas iniciais sobre o Romantismo (abordagem geral dessa escola literária), a professora D. iniciou os trabalhos abordando a Primeira Fase do Romantismo Brasileiro. Para isso, ela trouxe, em uma das aulas, a “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Houve a leitura e a interpretação coletiva do poema. Também, houve um trabalho com intertexto a partir de outros poemas que estabeleciam relações com o texto de Gonçalves Dias. Foram lidos e apresentados pelos alunos, em trios: “Tudo aqui é um exílio”, de Lubi Prates; “Uma canção”, de Mário Quintana; “Nova Canção do Exílio”, de Carlos Drummond; entre outros poemas. Assim, ampliou-se a visão do alunado sobre o texto consagrado, e os fez experienciar produções originais e atuais em seus múltiplos sentidos. Segundo Gonçalves (2004, p. 6), o recurso de intertextualidade é vinculado à interdisciplinaridade, concluindo-se que a leitura é, hoje, um poderoso auxiliar no intercâmbio de informações do mundo moderno, na constituição de um leitor-sujeito consciente, ético e crítico.

Noutra aula observada, posterior à anteriormente *exibida*, a professora realizou a leitura e a análise com os discentes da “Canção do Tamoio”, de Gonçalves Dias. A partir da leitura, surgiu um borbulhar de discussões sobre a “romantização” do sofrimento, de modo geral. O estopim dessa discussão sobre “sofrimentos humanos” foi a interpretação da pintura “O último Tamoio”, de Rodolfo Amoedo. Com base na literatura e na arte visual, os discentes fizeram críticas à expressão popular “você tem que ser/é um guerreiro(a)!” , que também romantiza o sofrimento do indivíduo, sobretudo, das pessoas pobres ou daqueles que estão em condições econômicas-sociais não favoráveis. A discussão levou os alunos a pensarem sobre a meritocracia e sobre a noção de “esforço pessoal” que a sociedade parece romantizar e exigir das pessoas em condição de marginalidade. Através da incitação dos alunos, foi possível perceber o que postula Candido (2011, p. 24): a literatura é fundamental, pois “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivenciarmos dialeticamente nossos problemas”. Também, através da prática dialógica docente, perceberam-se os ideais de Paulino e Cosson (2009) que, ao tratarem do ensino de literatura no grau médio escolar, dirão que a literatura deve auxiliar na formação cultural dos adolescentes, de modo que as reflexões geradas pela literatura ecoem na realidade.

Logo, é notório, de maneira geral, o modo significativo como a professora trabalha a literatura, pois sempre estabelece relações com questões emergentes da atualidade. Como diz o educador Moreira (2011, p. 5), “é preciso dar opções aos alunos, trabalhar os conteúdos através de situações que façam sentido para os alunos, que sejam relevantes para eles”. A exemplo disso, em uma das últimas aulas observadas, ela mostrou um novo papel de parede na tela do *notebook*. Tal fundo consistia em um desenho de carta com a seguinte sequência de palavras na área do remetente: “Indigente, índi(o)gente, indigen(a)te! Arissana Pataxó, aldeia indígena Pataxó Coroa Vermelha”. Por meio dessa imagem, e da reprodução do clipe “Um índio”, de Caetano Veloso, a professora iniciou uma explanação sobre a imagem indígena do passado, pintada com os tons berrantes do romantismo (HUGO, 2014), em contraste com a realidade indígena nos dias atuais. Elementos estéticos foram abordados, tanto no texto de Veloso quanto na arte de Arissana, gerando reflexões de cunho artístico e social nos discentes.

Apesar de tal momento ter sido bastante enriquecedor, a atividade que mais se destacou durante a observação das aulas foi a proposta de trabalho final para a unidade, que consistia na escolha de livros para a leitura, produção de resenha e de *podcast*. Sobretudo, o que se destacou foi a dinâmica em relação à leitura. Para a escolha dos livros a serem lidos, os estudantes poderiam selecionar aqueles já presentes na biblioteca da turma (projeto escolar no qual cada turma possuía um “acervo” de livros, digitais ou não, disponíveis para a leitura). Mas como a professora percebeu que muitos estavam demorando a escolher o livro, um certo dia, ela apareceu com uma caixa cheia de livros e disse que ninguém sairia dali sem algum. Aos poucos, foi apresentando cada romance aos estudantes e eles tiveram que escolher quais queriam ler. Devido à sua iniciativa, a profa. D. deixou visível o quanto acredita no poder transformacional e fundamental da literatura na escola, que tem o poder transformar cada uma das pessoas a partir de dentro da vivência escolar. Foi interessante observar que os discentes não demonstraram resistência à proposta da docente.

A reflexão acerca dessas práticas contextualizadas, que trazem a arte do passado como “âncora” de reflexões atuais, traz à tona um antigo texto do autor brasileiro Lima Barreto (1921, p. 58-59, grifo nosso), que declara:

O destino da Literatura e da Arte deixou de ser unicamente a beleza, o prazer, o deleite dos sentidos, para ser coisa muito diversa. [...] *o homem, por intermédio da Arte, não fica adstrito aos preceitos e preconceitos de seu tempo, de seu nascimento, de sua pátria, de sua raça; ele vai além disso, mais longe que pode, para alcançar a vida total do Universo e incorporar a sua vida na do Mundo.*

Sendo assim, partindo da concepção de Barreto, percebe-se como o ensino aprendizagem no 2º ano B não se reduz à esfera do prazer e da beleza proporcionados pela arte, mas

manifesta nos alunos o desejo de se incorporar ao mundo, no sentido de compreendê-lo e de atuar sobre ele. A literatura, então, enriquece percepções sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade.

Enfim, após tudo o que fora observado, afirmamos que ser professor de Literatura não é apenas se apropriar dos conteúdos programados para trabalhar em uma determinada série. Sobretudo, porque a arte precisa ser além da mera passagem de conteúdos, pois move as almas através da linguagem; logo, soltar a mão do tradicionalismo que aprisiona a prática de ensino é imprescindível (BELINTAINE, 2017). Corroborando tal assertiva, Lima Barreto (1921, p. 58-59) já dizia que a experiência literária:

[...] faz compreender, umas às outras, as almas dos homens dos mais desconhecidos nascimentos, das mais diversas épocas, das mais divergentes raças. [...] não cansada de ligar as nossas almas, umas às outras, ainda nos liga à árvore, à flor, ao cão, ao rio, ao mar e à estrela inacessível; ela nos faz compreender o Universo, a Terra, Deus e o Mistério que nos cerca e para o qual abre perspectivas infinitas de sonhos e de altos desejos.

Conclusão

Pode-se afirmar que as práticas da docente observada durante o exercício do estágio obrigatório II ilustraram importantes conceitos literários desenvolvidos pela comunidade acadêmica. O novo, apresentado por pesquisas e teorias e recentemente espelhado nas práticas da professora D., se sobrepõe ao velho tradicionalismo que superestima a memorização.

Experiências positivas, tal como as narradas aqui, contribuem significativamente para a formação de futuros/as docentes bem informados, críticos e preparados para ministrar aulas de Literatura em seus diversos contextos educacionais, pois se sabe que o ensino-aprendizagem significativo é possível e, não só isso, mas também é obrigação de todo professor oferecê-lo.

A literatura, não vista como mera peça de um museu linguístico, mas como estrutura basilar da história e da produção cultural de uma sociedade, deve ser oferecida de forma digna às pessoas, sobretudo nas escolas. O letramento literário, anteriormente evidenciado, propõe o fornecimento amplo da experiência literária e, conseqüentemente, das reflexões e discussões a partir dela geradas. Afinal, a literatura forma a alma social e possibilita ao homem a vivência dialética de suas questões mais profundas (CANDIDO, 2011).

Por fim, declara-se que os olhares das graduandas em formação estiveram atentos aos intercruzamentos entre teorias e práticas, e, portanto, precisaram notar tudo aquilo que viabilizaria o amadurecimento profissional das mesmas, como professoras de literatura, mediadoras de leitura e formadoras de leitores competentes.

Referências

BARRETO, Lima. **O Destino da Literatura**. 1921. *Homepage* com texto integral elaborada por *O Portal São Francisco*. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/o-destino-da-literatura>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa**: subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

BRITO, A. E. Formação inicial de professores e o estágio supervisionado: experiência formadora? **Práxis Educacional**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB, v. 16, n. 43, p. 158-174, dez. 2020.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S.; Espósito, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

GONÇALVES, Maria Silvia. **Leitura intertextual na escola**. 2004. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27022015-111254/publico/MARIA_SILVIA_GONCALVES.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**. Tradução do prefácio de Cromwell. Tradução e notas de Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MAGALHÃES, S. R. S.; COPPOLA, N. L. Formação docente e planejamento de sala de aula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.13, n. 1, p. 758-772, 2015.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 1-12, 30 abr. 2011. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação – UFF. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/resa2011.v4i1.a21094>.

NASCIMENTO, G. J. da S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado na licenciatura em letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. **Colloquium Humanarum**, Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC), v. 17, n. 1, p. 208-228, out. 2020.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009. p. 61-76.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, set. 2013.

SILVA, D. A. R.; FRITZEN, C. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Contrapontos**, Criciúma, v. 12, n. 3, p. 270-278, set. 2012.

TODOROV, R. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DE ALUNOS A LEITORES: O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DA LEITURA

Poliana Soares da Silva¹⁵⁵

Joana Gabriela Alves de França¹⁵⁶

Resumo: A escola é campo de formação de discentes e docentes, pois, além de oferecer o ensino da educação básica, a instituição escolar ocupa o papel de campo de estágio. Assim, é em contato com a escola que o licenciando conhece seu futuro ambiente de trabalho, sua dinâmica de funcionamento e amplia seus conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, em decorrência das situações vivenciadas no estágio, segundo Pimenta e Lima (2005/2006), o professor em formação inicial pode desenvolver postura e habilidade de pesquisador. Tendo em vista isso, o presente artigo tem por objetivo dissertar sobre a metodologia de trabalho com a leitura literária desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da capital pernambucana, com base nas observações realizadas durante a execução do estágio obrigatório em Língua Portuguesa nessa instituição. A referida escola atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio e tem por uma de suas missões formar indivíduos humanizados, críticos, aptos para atuar nas diversas esferas da sociedade. Para isso, o trabalho com a literatura, no colégio, é realizado com base em alguns projetos que atravessam as práticas docentes durante todo o ano letivo e contribuem significativamente para a formação crítica e humana dos educandos. A exemplo disso, um, dentre os projetos desenvolvidos nesse espaço, é o “Mais resenha: nas linhas da leitura crítico-literária”, que tem a finalidade de incentivar os discentes a elaborarem resenhas críticas das obras que já leram com base em alguns critérios estabelecidos e submeterem a esse projeto anual. A premiação, daqueles que ficarem nos primeiros lugares, são livros cuja indicação é realizada pelos ganhadores. Isso tem por propósito incentivar ainda mais a prática da leitura. Entretanto, sabemos que a realidade de tal instituição está distante de muitas escolas pelo Brasil afora, pois, conforme Dalvi (2013-2021), o trabalho com a leitura literária enfrenta diversos desafios, dentre eles a desigualdade social e a metodologia de ensino. Sendo assim, consideramos relevante compartilhar um pouco nosso olhar enquanto estagiárias sobre a metodologia de ensino da leitura literária executada nessa escola e que tivemos a oportunidade de acompanhar durante nosso estágio, pois percebemos o quanto esse tipo de trabalho pedagógico pode inspirar a construção de metodologias de ensino de literatura em outros contextos escolares.

155 Licencianda em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: poliana.soares@ufpe.br

156 Licencianda em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: joana.alvesfranca@ufpe.br. Orientadora: Profª. Drª. Márcia Vandineide Cavalcante. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, docente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: marcia.vcavalcante@ufpe.br

Para a discussão acerca disso, o presente trabalho tem seu referencial teórico fundamentado em: Candido (1995); Cosson (2014); Dalvi (2013-2021); Geraldi (2002-2010); Lajolo (2005); Macedo (2021); Pimenta e Lima (2005/2006) e Todorov (2009).

Palavras-chave: Escola. Ensino. Literatura. Leitores.

Introdução

O ensino de literatura até os dias atuais enfrenta diversos desafios para ser efetivado na escola, dentre esses, está o fato de vários educadores possuírem uma jornada árdua de trabalho, por, muitas das vezes, trabalharem em mais de um turno, restando um tempo extremamente pequeno para a realização de leituras e planejamento didático. Tendo em vista isso, é visível que esses docentes, por não serem leitores/exploradores de obras literárias, muitas vezes, sentem dificuldades para efetuar um ensino de literatura significativo para o alunado. Desse modo, os professores acabam reduzindo o ensino de literatura à historiografia literária.

Em decorrência disso, tais educadores, por não serem mediadores de leitura, acabam indicando aos alunos a leitura de obras literárias, que, na maioria das vezes, nem eles leram ainda e que não têm ligação com a realidade ou interesse dos discentes. Tal situação contribui ainda mais para que o exercício de leitura seja enxergado como algo enfadonho, principalmente, para aqueles que não gostam de ler em razão da falta de incentivo familiar desde cedo por diversos fatores, inclusive, pela desigualdade social.

Ademais, a ausência de uma biblioteca escolar ativa em diversos contextos educacionais também corrobora para a construção desse cenário, pois, tal realidade faz parte do universo de várias escolas públicas brasileiras. Logo, em virtude das condições de trabalho, muitos professores acabam ensinando a leitura literária a partir de pequenas obras que podem xerocar e escanear para os discentes, ou através dos trechos de obras literárias presentes no livro didático. Em situações como essas, os docentes limitam o seu fazer pedagógico às condições de trabalho que possuem.

Por outro lado, quando os professores possuem uma boa formação superior e gozam de boas condições de trabalho e os alunos de condições estudantis convenientes, as chances são maiores de se desenvolver um ensino de literatura significativo no âmbito escolar. Isso é possível porque os educadores têm mais tempo para ler e explorar obras literárias que podem ser trabalhadas em sala de aula e, sobretudo, para planejar o ensino de literatura conforme a identidade da turma. Em vista disso, as aulas de literatura passam a ser um espaço de questionamento, discussão, reflexão e também de sensibilidade. Assim, é bem mais favorável incentivar o alunado a aderir ao gosto pela leitura.

A escola, além de ser um espaço de formação de discentes, é também de docentes. Isso porque é no seu chão, durante os estágios, que os licenciandos conhecem mais de perto o futuro campo de atuação, observam práticas pedagógicas e aprendem metodologias de ensino com os docentes mais experientes, bem como podem desenvolver postura e habilidade de pesquisadores. Com base nesse pressuposto, o respectivo artigo tem o objetivo de dissertar sobre o ensino da leitura literária desenvolvido em uma escola pública da capital pernambucana. Tal metodologia proporciona um ensino-aprendizagem significativo para a formação do alunado e pode inspirar a construção de metodologias de ensino de literatura em outros contextos escolares. Por isso, consideramos importante compartilhar um pouco do que é vivenciado na instituição escolar a partir do nosso olhar de estagiárias.

A literatura e a escola

Com base nos documentos norteadores da educação, como a BNCC, uma das atribuições da escola é trabalhar a literatura em seu meio para, através disso, contribuir para a formação humana dos discentes. Entretanto, para isso de fato ocorrer, é preciso que os professores saibam escolarizar a literatura “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2014, p. 23). Isso é de suma importância para que as aulas de literatura não sejam enfadonhas e insignificantes para o alunado.

Quando um ensino significativo de literatura é efetivado no meio escolar, vários benefícios, que contribuem para a formação da conduta humana e sua atuação nas diversas esferas sociais, são fornecidos aos discentes. Um deles é a ampliação do letramento crítico tão necessário para os indivíduos lutarem por uma sociedade melhor a cada dia. Dessa forma, a escola realmente cumpre o seu papel de formar indivíduos habilitados para atuar criticamente nas diversas esferas da sociedade e não apenas de escolarizar.

Para isso ocorrer, é preciso que os docentes explorem bem as funções da literatura por meio do seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, Dalvi (2013, 2019, 2021) recomenda, para a efetivação de uma educação literária de resistência no âmbito escolar, que os professores: ocupem o lugar não somente daqueles que ensinam, mas que também orientam e formam os alunos; articulem suas aulas de literatura à vida e realidade do alunado; tenham claro que sujeitos pensam em formar e que sociedade querem construir por meio de suas aulas; explorem a estreita relação entre a literatura e a sociedade e façam os estudantes compreendê-la. Tais pressupostos estabelecidos são importantes para que, segundo a mesma autora,

[...] nossas aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores coletiva e individualmente, como humanidade. (DALVI, 2021, p. 36).

A construção de aulas que se configuram enquanto espaços de diálogos, como esse apontado por Dalvi (2021), é relevante para a promoção de um ensino-aprendizagem significativo em sala de aula. Contudo, a princípio, no trabalho com o texto literário, “nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária.” (GERALDI, 2002, p. 60-61), pois, levar o alunado a ler uma obra literária meramente para responder uma ficha de leitura afasta totalmente o prazer do ato de ler. Por isso, é importante que o educador crie um ambiente favorável, em sala de aula, à leitura, levando em consideração os interesses dos discentes, como defende Dalvi (2021) e Geraldi (2002), porque, através disso, é mais fácil eles aderirem ao gosto pela leitura. Após isso, é mais cabível que sejam explorados os aspectos do texto literário.

No início da exploração do texto literário com a turma, também é comum os educandos, principalmente aqueles que ainda não têm o hábito de ler, sentir dificuldades de realizar uma leitura mais complexa sobre o texto. Diante disso, é preciso que o professor medie tal leitura através do direcionamento de perguntas norteadoras e questionamentos necessários para ajudar os estudantes na construção de suas leituras sobre o texto. Entretanto, em meio a esse processo, o educador precisa compreender que “na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis” (GERALDI, 2002, p. 92), para ele não impor sua leitura aos discentes. Portanto, é fundamental que o docente saiba conduzir o aluno a dialogar com o texto e, conseqüentemente, a compreender que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2005, p. 59).

Através dessa leitura, os educandos identificam as funções catártica, cognitiva, estética, lúdica e, sobretudo, a político-social contida nas obras literárias. Em decorrência disso, os aprendizes passam a reconhecer e experimentar o potencial humanizador da literatura, tão defendido por Candido (1995). Aquele que tem o poder de mutilar a personalidade dos indivíduos, já que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente

deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.” (TODOROV, 2009, p. 76-77). Em virtude disso, é importante lutar para que todos tenham acesso de forma igualitária a esse bem simbólico chamado literatura.

Entretanto, diversos fatores têm prejudicado a realização de um trabalho significativo com a literatura em sala de aula, um deles é a condição de trabalho dos docentes, que, na maioria das vezes, é desafiadora. Segundo uma pesquisa, apresentada por Macedo (2021), realizada com professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, ao ser perguntado sobre a leitura de textos literários em prosa ou verso pelos educadores, 46% afirmou não ler romance, poesia e contos, já 54% indicou esse tipo de leitura. Logo, isso implica diretamente no processo de execução do ensino de literatura, porque,

[...] a pergunta que se coloca é: como um professor da educação básica, nos anos iniciais, pode ser mediador de leitura, se ele não lê poesia, romance ou conto? É possível ser mediador sem o contato com as obras que formam o leitor? Não estamos falando de ensino de literatura, simplesmente, mas de um processo decisivo que pode marcar a relação do leitor com os livros, positiva ou negativamente. É consenso que, para alguém poder ajudar a despertar o gosto pela leitura, é preciso que ele mesmo seja um leitor ou tenha uma relação de intimidade com os livros. (MACEDO, 2021, p. 50-51).

Conforme afirma Macedo (2021), ser leitor é condição indispensável para ser mediador de leitura. Todavia, para tal, é preciso que na graduação os professores do ensino superior não ensinem apenas estratégias de mediação de leitura aos licenciandos, mas proponham a eles, sobretudo, a leitura de obras literárias e destaquem a importância do ser leitor para ser mediador. Assim, será possibilitada uma formação melhor ao graduando, que, depois de formado, terá como uma de suas atribuições ser mediador de leitura.

Entretanto, mesmo que desde a graduação os docentes recebam as orientações necessárias para serem mediadores de leitura, eles só atuam como bons mediadores se não possuírem uma jornada de trabalho tão sobrecarregada. Isso é condição indispensável para eles poderem dedicar uma parte do tempo à leitura de obras literárias e, conseqüentemente, possuírem um bom repertório de leitura e realizarem um ensino produtivo.

A presença de uma biblioteca ativa e com bom acervo de livros no meio escolar também corrobora para a elaboração de um trabalho significativo com a literatura, pois os professores poderão explorar com os discentes as obras presentes nela. No entanto, vale ressaltar, como já supracitado, que é necessário o docente ser um mediador de leitura para poder conduzir os educandos à adesão do hábito e gosto de ler, até porque, a biblioteca escolar e os livros, sem

um bom mediador, acabam por não cumprirem suas funções. Por tal razão, é preciso investir não somente em políticas públicas para a oferta de bibliotecas e livros ao contexto escolar, mas, sobretudo, na formação dos professores.

Um ensino de literatura sem pedras

O estágio é o momento em que os licenciandos conhecem mais de perto o futuro ambiente de trabalho e, conseqüentemente, se apropriam da profissão de professor. Nessa etapa da formação para a docência, conforme Pimenta e Lima (2005/2006), os futuros docentes são postos diante de situações que os conduzirão à análise e ao questionamento da realidade escolar e das práticas pedagógicas que se perpetuam nesse meio, bem como, refletem sobre a intervenção delas na formação humana e na realidade social. Dessa forma, os estagiários constroem conhecimentos do âmbito didático-pedagógico e desenvolvem postura e habilidade de pesquisadores.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14) afirmam que os conceitos de *professor crítico-reflexivo* e *professor pesquisador* “mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas do estágio.”. Com base nisso, discutiremos a seguir, através do nosso olhar de estagiárias, sobre a metodologia de ensino de leitura literária realizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental da instituição escolar em que executamos um de nossos estágios obrigatórios de observação.

A escola (campo de estágio) é localizada na capital pernambucana e se caracteriza como uma referência na qualidade de ensino público. O trabalho com a literatura, desenvolvido no seu meio, se alinha à sua missão enquanto escola, que é a de formar indivíduos humanizados, críticos, aptos para atuar nas diversas esferas da sociedade. Então, com esse objetivo, para o ensino da leitura literária, os professores levam em consideração as temáticas de interesse dos alunos ou aquelas que julgarem necessário abordar na sala de aula. Para isso, muitas vezes, os docentes organizam projetos didático-temáticos para vivenciar com a turma. Assim, eles fazem toda uma seleção das obras literárias a serem trabalhadas com base na temática escolhida, que contribui para despertar o interesse dos educandos pela leitura.

Ademais, quando os educadores não realizam o trabalho com a literatura por meio de projetos didático-temáticos com as turmas, eles levam em conta os gêneros textuais que devem ser estudados nas unidades. Então, por exemplo, se para a primeira unidade for designado o gênero conto de terror ou enigma, os docentes fazem a leitura dramatizada de contos com os alunos, exploram bem o gênero em sala de aula para, depois disso, indicar a leitura de obras do gênero. Para tal, os professores indicam vários livros e os alunos ficam livres para escolher os que quiserem ler. Logo, para facilitar tal acesso aos livros pelos discentes, os

educadores disponibilizam versões digitais das obras na biblioteca virtual da turma, que se trata de uma seção na Sala do Classroom de cada grupo-classe destinada para o depósito e compartilhamento de livros. Mas, além disso, os alunos podem pegar emprestados os livros físicos na biblioteca do colégio, que, por sinal, tem um ótimo acervo para o corpo discente e docente explorar quando quiserem.

Além disso, em meio a esse trabalho com obras literárias, os docentes sempre orientam os alunos a produzirem resenhas críticas das obras que leram em formato de texto escrito ou digital (vídeo ou *podcast*). Então, para estimular a produção desse gênero textual, os professores abrem espaço, em meio às aulas, para os educandos socializarem suas resenhas críticas com a turma em sala de aula. Em momentos como esses os educadores e os demais educandos comentam sobre as produções textuais apresentadas. Isso contribui, de certa forma, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

O foco dos professores de linguagens é formar leitores críticos. Então, para isso, o colégio possui um projeto de extensão intitulado: “Mais resenha nas linhas da leitura crítico-literária”, que se realiza anualmente e funciona como um concurso de resenhas. Através dele, os docentes têm por objetivo motivar a prática da leitura crítica com a produção de textos do gênero resenha entre os estudantes, porque acreditam que elaborar resenha sobre uma obra literária escolhida pelo aluno, vai estimulá-lo a defender sua opinião sobre a obra e a expressar seu ponto de vista. Então, para que isso de fato seja alcançado, a comissão do concurso avalia a produção textual dos alunos com base nos seguintes critérios:

Figura 1 – Critérios de avaliação

- APRESENTAÇÃO DO/A AUTOR/A DA OBRA:	1,0
- BREVE SÍNTESE DA OBRA:	2,0
- REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A OBRA:	4,0
- REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	1,0
- LÍNGUA PADRÃO:	2,0

As produções com nota inferior a 5,0 serão desclassificadas.

3. Os avaliadores pontuarão os textos segundo os referidos critérios.

4. Serão classificados:

a) Texto escrito (resenha)

- 10 resenhas na categoria Ensino Fundamental e 10 na categoria Ensino Médio as quais acumulem na média geral, em ordem decrescente, as maiores notas.

b) Texto digital (vídeo resenha ou podcast resenha)

- 10 produções na categoria Ensino Fundamental e 10 na categoria Ensino Médio as quais acumulem na média geral, em ordem decrescente, as maiores notas.

Artº 8º - Premiação dos participantes

Fonte: Edital do concurso Mais Resenha

Ao observarmos tais critérios de avaliação, notamos que o critério “reflexão crítica sobre a obra” é o que recebe maior pontuação. Diante disso, é visível o quanto o foco do projeto é direcionado à formação de leitores críticos. Nessa direção, para incentivar ainda mais os alunos a ler, a premiação, para os primeiros colocados no concurso, são livros escolhidos com base na lista de obras que os discentes têm interesse em ganhar e que são indicadas por eles no ato da inscrição. Já aqueles que não alcançam as primeiras colocações no concurso, ganham uma menção honrosa e uma barrinha de chocolate, como confere as imagens abaixo:

Figura 2 – Premiação dos vencedores do concurso Mais Resenha



Fonte: Instagram do colégio

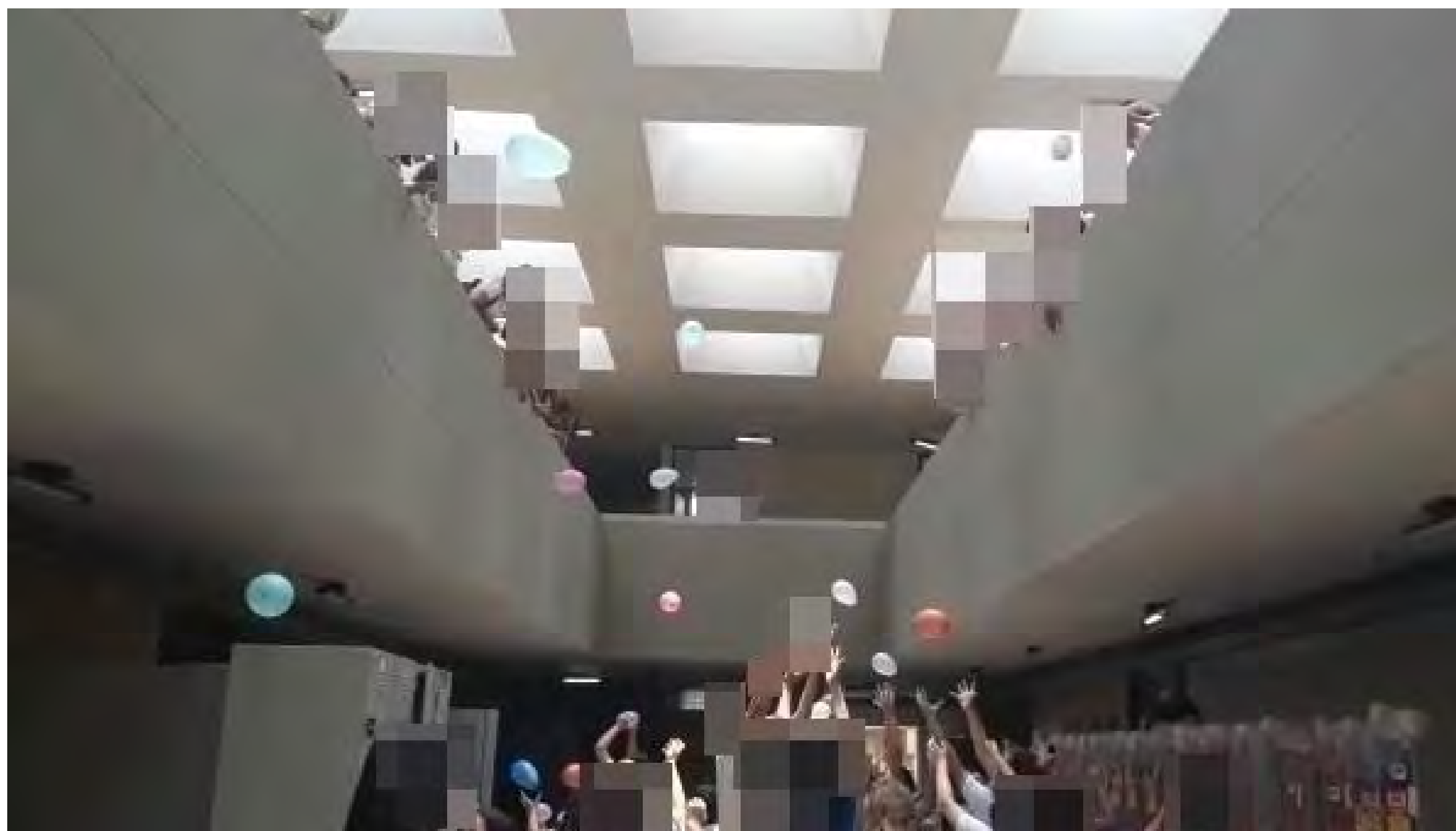
Figura 3 – Premiação dos vencedores do concurso Mais Resenha



Fonte: Instagram do colégio

Além disso, outro momento literário vivenciado de forma bastante significativa pela comunidade escolar é a “Semana da Leitura e da Literatura”, organizado pelos professores de linguagens, arte e teatro. Tal evento consiste, conforme a última edição, em uma semana de atividades literárias, como oficina de microcontos destinada para os discentes; oficina de blusinhas literárias, através da qual os alunos pintam trechos de poemas em blusas de tecido; roda de contação de histórias; produção de atividades como a chuva de poemas (balões com poemas de caráter motivacional jogados do andar de cima pelos educandos); fabricação da farmácia literária organizada em um painel, cuja finalidade é levar os estudantes, por meio de cartazes com aparência de caixa de remédio, a indicar (receitar) livros a serem lidos em algumas situações específicas, por exemplo, de tristeza. Além dessas, diversas outras atividades ocorrem durante o intervalo de uma semana, mas algumas das citadas podemos conferir mais de perto através das imagens a seguir:

Figura 4 – Chuva de poemas



Fonte: Arquivo escolar

Figura 5 – Oficina vista-se de poesia



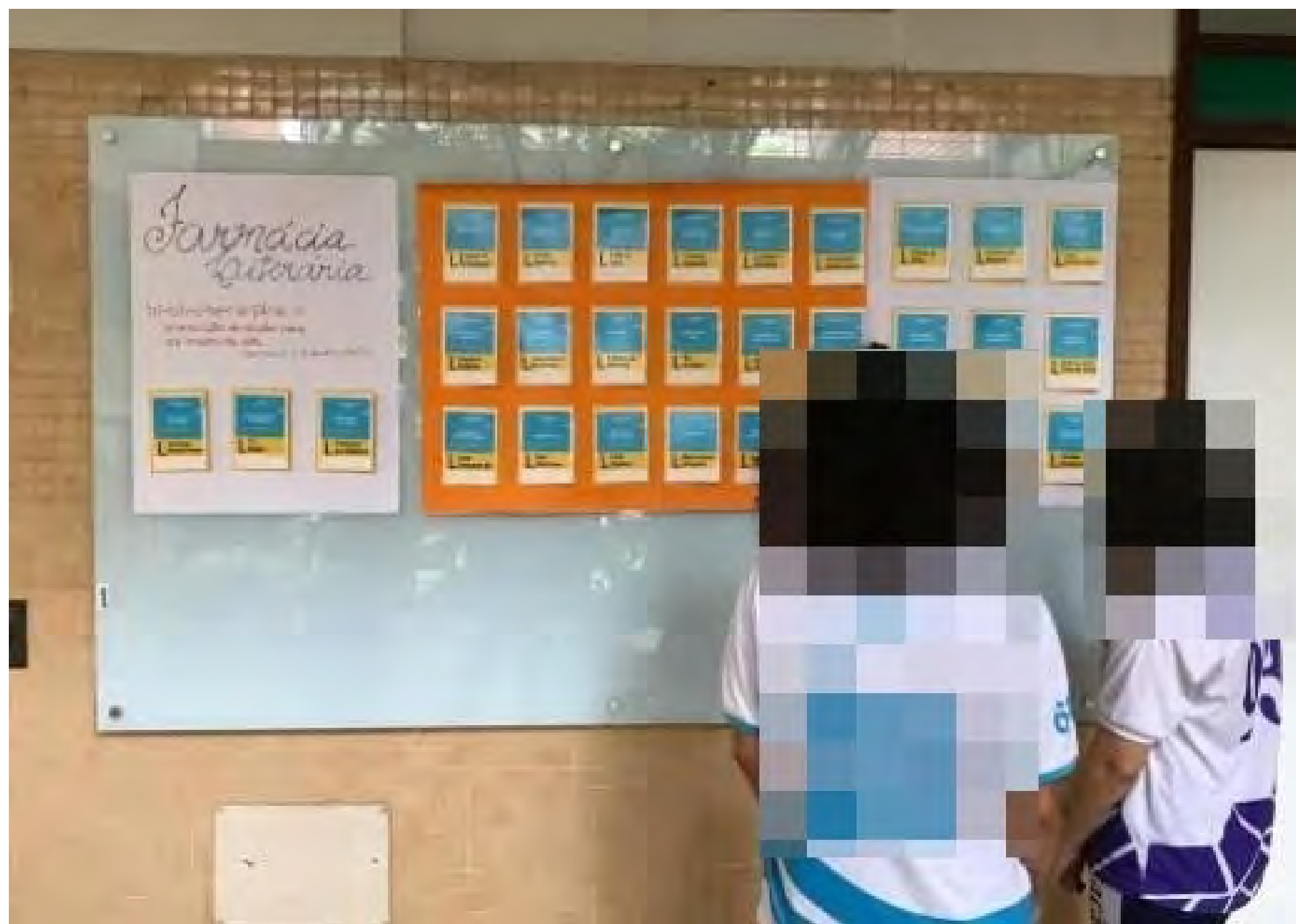
Fonte: Arquivo escolar

Figura 6 – Oficina de microcontos



Fonte: Arquivo escolar

Figura 7 – Painel Farmácia Literária



Fonte: Arquivo escolar

Através de atividades como as apresentadas anteriormente, os docentes têm oferecido um ensino de leitura literária mais próximo da realidade e do interesse do corpo discente. Desse modo, eles têm contribuído grandemente para despertar o gosto dos educandos pelo exercício da leitura, fazendo-os enxergar a leitura não como uma tarefa enfadonha, mas como prazerosa e necessária à formação humana. Isso porque, em meio a esse trabalho com a literatura sob uma perspectiva crítica no meio escolar, os alunos são capazes de reconhecer o grande potencial da literatura ao passo que percebem a contribuição dela na formação de suas personalidades e na ampliação do senso crítico. Portanto, práticas docentes como essas são necessárias para a formação de pessoas mais humanas, críticas e defensoras de seus direitos e deveres no meio social.

Considerações finais

O ensino da leitura literária, como evidenciado, enfrenta diversos obstáculos para se efetuar de modo significativo no contexto escolar, como as condições de trabalho dos professores e a falta de uma boa formação para eles atuarem como mediadores de leitura. Em decorrência disso, a literatura pouco tem manifestado sua magia no chão da escola e contribuído para a formação da conduta humana dos educandos. Isso porque o ensino de leitura é distante da realidade e interesse dos discentes, fato que acaba contribuindo para que ele seja considerado enfadonho e irrelevante pelo alunado.

Todavia, percebemos que, com base na metodologia de ensino de leitura executada na escola que realizamos nosso segundo estágio de observação, é possível desenvolver um trabalho pedagógico com a literatura que seja apreciável pelos alunos. Mas, constatamos, por

meio da nossa observação, que isso é possível porque os professores gozam de boas condições de trabalho e atuam como mediadores competentes de leitura. Além disso, a escola conta com uma boa biblioteca escolar que é vista como um suporte na contribuição para despertar o gosto dos alunos pela leitura. Por meio de tais condições, os educadores desenvolvem um trabalho pedagógico com a literatura mais próximo da realidade do alunado e propício a despertar o gosto dele pela leitura. Assim, eles têm contribuído significativamente para a formação de alunos críticos, reflexivos, criativos e humanizados, aptos para atuar nas diversas esferas comunicativas da sociedade.

Em vista disso, evidenciamos que é necessário o investimento em políticas públicas que favoreçam o acesso ao livro no ambiente escolar, bem como, em políticas voltadas para a formação docente. Em meio a isso, é preciso que os professores lutem por condições melhores de trabalho e que, apesar da realidade desafiadora, acreditem no potencial da literatura e invistam esforços para realizar um trabalho com a leitura significativo para o corpo discente. Isso é importante para as aulas de literatura deixarem de ser “autópsia de cadáveres”, como bem defende Todorov (2009).

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A. **Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura**.

Disponível em: <https://bit.ly/3gy2ILq>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DALVI, M. A. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 283-300, nov. 2019b. Disponível em: <https://cutt.ly/ajl9wF4>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DALVI, M. A. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias? *In*: BRANDI-LEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (org.). **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula**. Campinas: Pontes, 2018a. p. 23-38.

DALVI, M. A. Um clássico sobre educação literária. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 22, p. 8-18, dez. 2018b. Disponível em: <https://cutt.ly/bjl9rYV>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 67-98.

DALVI, M. A. Educação literária e resistência. *In*: MACEDO, M. S. A. N. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 17-43.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. Prática de Leitura na Escola. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 88-103.

MACEDO, M. S. A. N. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: MACEDO, M. S. A. N. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 45-57.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DE PRINCESA DOS CONTOS DE FADAS À PROTAGONISTA DE UMA NARRATIVA DISTÓPICA: O CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE EM *CINDERELLA IS DEAD*¹⁵⁷

Damares Suelen Ferreira do Nascimento¹⁵⁸

Resumo: A literatura é um importante meio de propagação de ideologias, provocando reflexões e questionamentos sobre os valores da sociedade em que estamos inseridos, estimulando o desenvolvimento de nosso senso crítico ao expor problemáticas que, muitas vezes, são normalizadas pela sociedade. O livro *Cinderella is Dead* (2020), de Kalynn Bayron, descreve uma sociedade distópica na qual Cinderela, clássica personagem dos contos de fada, existiu e morreu há 200 anos. Neste reino patriarcal e opressor, as jovens são obrigadas a reviver todos os acontecimentos da vida de Cinderela, guiadas por um livro que conta a história da jovem princesa, que obrigatoriamente deve estar presente em todas as residências, sob pena de isolamento social, prisão ou morte em caso de descumprimento da lei. Sophia, a protagonista da obra, é uma adolescente que está apaixonada pela melhor amiga. No entanto, o romance é impossível, uma vez que elas precisam passar pelo baile e serem escolhidas por um homem do reino para se casarem. Revoltada com essa opressão massiva, Sophia foge do baile e encontra Constance, uma jovem que a ajuda em sua missão: expor os crimes do rei e conseguir liberdade de expressão para todos do reino. Ao longo dessa jornada, Sophia descobre que a história de Cinderela propagada pelo reino é distorcida a fim de obter o controle ideológico da população, pois a história real causaria protestos e até mesmo a queda do reino. Considerando as opressões sofridas pelas personagens femininas da obra, este artigo tem como objetivo geral: investigar de que forma o livro *Cinderella is Dead* (2020) pode ser analisado à luz do conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw, fundamentado na relação entre sexualidade, gênero, raça e opressão da mulher como ser social. A fim de alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseada em autores como Akotirene (2018), Crenshaw (1989, 1991), Hooks (2019), Nicholson (1999), Oliveira (2010), Oliveira (2006), Souza (2007, 2011), Tyson (2006), Wielewicki e Zappone (2009)

157 Artigo produzido como trabalho de conclusão da disciplina Crítica Literária (2021.1), sob orientação da Professora Doutora Renata Cristina da Cunha, docente na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

158 Acadêmica do sexto período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Ingês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Alexandre Alves de Oliveira. E-mail: damsue02@gmail.com.

e Zolin (2009). Os dados obtidos revelam que o conceito de Interseccionalidade é essencial para entendermos como as diferentes formas de opressão sofridas pelas personagens femininas da obra ocorrem, pois, além de pertencerem ao gênero feminino, questões como sexualidade e raça também são cruciais na formação social das protagonistas.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Sexualidade e gênero. Princesa dos contos de fadas. *Cinderella is Dead*. Sociedade distópica.

Introdução

Obras literárias são importantes meios de propagação de ideologias e de escancaramento de problemas sociais, atingindo públicos de faixas etárias diversas, além de tocar cada leitor de forma única. Entendendo a importância dessas obras na formação de leitores jovens, além de seus impactos nas demais faixas etárias, este trabalho investiga aspectos do feminismo, com especial ênfase no conceito de interseccionalidade, na obra *Cinderella is Dead*, escrita por Kalyann Bayron. Além disso, também é discutida a importância das teorias literárias e vertentes da crítica literária para uma leitura e interpretação crítica.

De modo a responder a pergunta “de que formas podemos compreender o conceito de Interseccionalidade nas personagens femininas de *Cinderella is Dead*?”, foi definido como objetivo geral observar, à luz da teoria feminista, em especial no seu conceito de Interseccionalidade, duas personagens principais, Sophia e Constance, analisando-as com base em conceitos como sexualidade e gênero, uma vez que os impactos do patriarcado são sentidos de formas diferentes pelas personagens. Em adição, como objetivos específicos pretende-se: apontar o significado de crítica literária, apresentar considerações sobre os feminismos, esclarecer o conceito de interseccionalidade e ainda analisar trechos da obra com base nos conceitos apresentados.

No que concerne à estrutura, este trabalho foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, são expostas considerações sobre a importância da crítica literária. Na segunda seção, é dada uma breve contextualização a respeito da crítica feminista, vertente da crítica literária. Na terceira parte, é explicado o conceito base deste trabalho, Interseccionalidade, criado por Kimberlé Crenshaw. Por fim, é feita a análise de trechos do livro *Cinderella is Dead*, com foco em duas personagens principais de modo a entender a aplicabilidade do conceito de Interseccionalidade. Nas considerações finais, é respondida a pergunta norteadora, além de serem apresentadas nossas expectativas a respeito da temática. Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e foi baseado nos seguintes autores: Akotirene (2018), Crenshaw (1989, 1991), Hooks (2019), Nicholson (1999), Oliveira (2010), Oliveira (2006), Souza (2007, 2011), Tyson (2006), Wielewicki e Zappone (2009) e Zolin (2009).

A crítica literária

Quando iniciamos nossa jornada no mundo literário, é comum que leiamos apenas por lazer/prazer, sem nos preocuparmos com conceitos teóricos. Então, quando buscamos o nome da obra nas redes sociais, por exemplo, nos deparamos com algumas opiniões muito elaboradas que nos fazem nos perguntar como alguém pode ter chegado a tal conclusão.

Devido a isto, algumas pessoas ficam curiosas e procuram mais sobre o assunto a fim de se aprofundar e ser capaz de entender e produzir opiniões complexas sobre as obras que leem, enquanto outras continuam suas leituras sem sentir necessidade de entender completamente as problemáticas da obra.

Apesar de a leitura por fruição ser comum, Tyson (2006) afirma que conhecer a teoria ajuda o leitor a conhecer mais de si mesmo e do mundo, uma vez que os conhecimentos teóricos promovem ao leitor uma visão ampla que escancara certas problemáticas presentes em coisas simples do cotidiano, como os conteúdos que assistimos na televisão, por exemplo (TYSON, 2006).

Ainda de acordo com a autora, conhecer a teoria implica em mudanças na forma em que ensinamos outras pessoas, como votamos politicamente e ainda em como consumimos serviços. Desse modo, conhecer a teoria “acrescenta mais do que diminui sua apreciação da literatura” (TYSON, 2006, p. 4, tradução nossa)¹⁵⁹, pois o leitor deixa de ter uma interpretação solta e baseada em senso comum e se torna capaz de observar certos aspectos que seriam passados despercebidos sem os conhecimentos que adquiriu com o estudo da teoria.

Quando se fala em pesquisar literatura, a Crítica Literária é a área na qual o pesquisador precisará se familiarizar. Inicialmente as análises da crítica literária eram feitas com base na estrutura do texto, e ao longo do tempo evoluiu para a forma que analisamos hoje (SOUZA, 2011). Por isso, além dos conhecimentos teóricos de operadores de interpretação como autor, narrador e tempo, a crítica literária oferece ao leitor/pesquisador inúmeras possibilidades de análises de obras por meio de suas diferentes correntes, por exemplo, a crítica psicanalítica, marxista, *queer*, feminista, entre outras.

Portanto, entendemos que, com os conhecimentos adquiridos nessa área de estudo, o pesquisador é capaz de se aprofundar e entender melhor sua área de atuação, apontando os erros e acertos de cada objeto analisado com base em aspectos sociais e linguísticos. É importante ressaltar que, devido à pluralidade de teóricos pertencentes a cada vertente da crítica literária, o pesquisador deve se atentar aos autores que mais se assemelham ao seu

159 “increases rather than decreases your appreciation of literature” (TYSON, 2006, p. 4).

ponto de vista, uma vez que não existem certezas quando se trata de crítica literária, mas sim diferentes formas de interpretação e análise.

A crítica feminista

O Feminismo, explicando de forma sucinta, é um movimento político que busca trazer igualdade de direitos entre mulheres e homens¹⁶⁰. Iniciado com mulheres brancas, de classe alta e cisgênero (HOOKS, 2019), esse movimento passou por mudanças ao longo do tempo e se tornou plural. Logo, ao invés de feminismo, fala-se em feminismos, uma vez que o termo feminismo pode ser considerado um termo guarda-chuva que compreende o feminismo negro, o feminismo transgênero, além de outros.

Já a Crítica Feminista trata-se de uma vertente da Crítica Literária que investiga “as formas em que a literatura (e outras produções culturais) reforçam ou diminuem as opressões econômicas, políticas, sociais e psicológicas sofridas pelas mulheres” (TYSON, 2006, p. 83, tradução nossa)¹⁶¹, além de observar como são retratados os papéis de gênero. Em outras palavras, investiga de que formas as obras literárias perpetuam ou desconstróem aspectos do patriarcado, tendo como conceitos norteadores gênero, patriarcalismo, desconstrução, entre outros (ZOLIN, 2009).

Pelo fato de o feminismo ser um movimento plural, a crítica feminista consegue se apropriar de conceitos de outras áreas de conhecimento para ressignificar alguns conceitos e entender novos. Para Tyson (2006, p. 89, tradução nossa), “o feminismo pode ser visto como uma teoria interdisciplinar que pode nos ajudar a aprender a fazer conexões com as escolas de pensamentos vista como divergentes”¹⁶². Essas afirmativas mencionadas acima provocaram nosso interesse na pluralidade de abordagens da crítica feminista, o que nos levou a pesquisar e basear este trabalho no conceito de interseccionalidade, apresentado na seção a seguir.

Interseccionalidade

Como mencionado anteriormente, o feminismo é plural. Isso significa que cada mulher sofrerá os impactos do patriarcado de formas diferentes, sendo essas diferenças determinadas pela sua raça, situação econômica, orientação sexual, religião, entre outras (TYSON, 2006). O objeto de análise deste trabalho foi escrito por uma mulher, tendo personagens femininas

160 Entendemos que os objetivos de cada feminismo são diferentes e muitos não querem igualdade de direitos, uma vez que os direitos dos homens são igualmente precários, como é o caso do feminismo negro (HOOKS, 2019). No entanto, devido à proposta do artigo não ser de se debruçar sobre os feminismos, não nos aprofundaremos nas diferenças entre eles.

161 “the ways in which literature (and other cultural productions) reinforces or undermines the economic, political, social, and psychological oppression of women” (TYSON, 2006, p. 83).

162 “feminism can be seen as an interdisciplinary theory that can help us learn to make connections among seemingly divergent schools of thought” (TYSON, 2006, p. 89).

como protagonistas e vilãs. No entanto, mesmo todas sendo mulheres, as diferenças entre elas são marcantes devido às características mencionadas acima.

Segundo Tyson (2006, p. 93, tradução nossa), “nós devemos constantemente nos esforçar para entender e resistir às várias formas em que o patriarcado dita nossas vidas, mesmo que não possamos sempre perceber todas as maneiras em que isso ocorre”¹⁶³. Devido a isso, de modo a entender as individualidades de cada personagem, é necessário observar quais outros aspectos do patriarcado se somam às opressões de gênero sofridas por elas.

Para que possamos analisar os diferentes aspectos da opressão do patriarcado, podemos utilizar o conceito de Interseccionalidade, que investiga a “forma como [...] diversas categorias como raça, classe, gênero, religião, idade, orientação sexual, entre tantas, se cruzam produzindo formas particulares de opressão ou privilégio” (OLIVEIRA, 2006, p. 66).

Criado por Kimberlé Crenshaw (1989), este conceito inicialmente entendia somente como as questões de gênero e racismo afetam as mulheres negras. Sobre isto, Akotirene (2018, p. 52) afirma que a interseccionalidade “não dá conta de configurações identitárias recentes”, uma vez que existem outros fatores identitários a serem observados. No entanto, Crenshaw (1991) afirma que embora tenha se debruçado nesses conceitos a princípio (gênero e raça), o termo interseccionalidade pode e deve ser utilizado para entender classe, orientação sexual, idade e cor.

Nesse sentido, é necessário que pesquisadores investiguem os impactos de inúmeros fatores e suas relações com os privilégios e opressões impostos às mulheres. Por isso, considerando o contexto da obra, neste trabalho, nossa análise se baseia principalmente nas implicações entre gênero e sexualidade.

Cinderella is dead

Devido ao nosso interesse e entusiasmo para trabalhar com o conceito de interseccionalidade, procuramos obras literárias que englobassem aspectos diferentes que influenciam as vivências das personagens, e por meio de indicações de pessoas próximas, tomamos conhecimento da obra que analisaremos nesta seção.

Escrito por Kalyann Bayron e publicado em 2020, *Cinderella is Dead* é um livro de ficção e fantasia romântica que tem como protagonista principal uma adolescente negra e lésbica que vive em um mundo onde Cinderella, personagem conhecida popularmente por ser uma princesa dos estúdios Disney, existiu e morreu há 200 anos no reino de Lille.

163 “we must constantly struggle to understand and resist the various ways in which patriarchy dictates our lives, although we can’t always see all the ways in which it does so” (TYSON, 2006, p. 93).

Governado pelo rei Manford, este reino é uma sociedade extremamente patriarcal que obriga as mulheres a seguirem a história da Cinderella como se fosse um mandamento religioso, tendo a história oficial da jovem publicada pelo palácio como livro obrigatório em todas as residências, o que não deixa de ser uma alusão a livros religiosos.

Como parte dos decretos obrigatórios, todas as jovens devem comparecer majestosamente a três bailes, nos quais precisam ser escolhidas por um homem do reino para serem suas esposas. Devido a isso, as famílias trabalham sem parar a fim de ter condições de pagar os luxos do baile, uma vez que as jovens que desobedecem a este decreto, ou que não são escolhidas até o terceiro baile, são exiladas, mortas e trazem grande desgraça para suas famílias.

É importante ressaltar que, neste reino, as mulheres não possuem direitos nem liberdade. Logo, não podem sair sozinhas, não podem desobedecer o toque de recolher às oito da noite, não podem reclamar sobre problemas familiares, não podem exercer qualquer atividade sem a permissão do marido ou homem responsável na família e precisam viver exclusivamente para servir ao marido e aos filhos, pois qualquer ato de desobediência é punido com exílio ou morte pública.

Em uma sociedade tão patriarcal como esta, homens agem com toda a liberdade, não sendo punidos por nenhuma violência que cometem às mulheres. Portanto, é comum que espanquem e matem suas esposas quando estão cansados delas e desejam uma nova esposa jovem e virgem, uma vez que homens podem escolher esposas quantas vezes quiserem, desde que estejam solteiros. Tudo isso acontece porque o rei assegura e convence os cidadãos de que todas as leis e decretos foram feitos como forma de proteção e cuidado para com todos os habitantes, inclusive as mulheres, como pode ser observado no trecho a seguir, em que o rei está punindo uma mulher com morte pública:

“Nossas tradições são sagradas”, diz o rei. Com um movimento de pulso ele dispensa Lady Hollins, e ela se posiciona na multidão. “Nossas regras são absolutas”, ele continua. “Príncipe Encantado salvou Mersailles da devastação, salvou sua amada Cinderella de uma existência sem sentido, e nós o honramos continuando a seguir o exemplo que ele deixou. Meus antecessores e eu temos definido regras pelo próprio bem de vocês, e como vocês retribuem essa gentileza? Desafiando-me.”. A voz dele assume uma rouquidão sombria que me causa arrepios.¹⁶⁴ (BAYRON, 2020, p. 112, tradução nossa).

164 “Our traditions are sacred,” says the king. With a flick of his wrist he dismisses Lady Hollins, and she takes her place in the crowd. “Our ways are absolute,” he continues. “Prince Charming saved Mersailles from devastation, saved your beloved Cinderella from a meaningless existence, and we honor him by continuing to follow the example he set. My predecessors and I have put rules in place for your own good, and how do you repay this kindness? By defying me.” His voice takes on a raspy darkness that sends a shudder straight through me (BAYRON, 2020, p. 112).

Destarte, considerando que todas as mulheres dessa obra são oprimidas de forma cruel e brutal, de modo a analisarmos a história usando as lentes da interseccionalidade, observamos a seguir duas personagens femininas importantes para a história: Sophia (a personagem principal), e Constance (descendente sanguínea de Cinderella), utilizando os conceitos de sexualidade para a análise de Sophia e gênero para a de Constance, que podem ser trabalhados tanto nas teorias feministas quanto na teoria queer.

Sophia

Antes de adentrarmos na análise da personagem em si, é importante apresentar brevemente o que significa sexualidade, uma vez que essa característica é de extrema importância na história de Sophia. Sendo assim, Sexualidade remete aos sentimentos e desejos sexuais de uma pessoa, e como os dois exemplos mais comuns de sexualidade temos a heterossexualidade (pessoas que se relacionam com pessoas de gênero diferente) e a homossexualidade (pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo gênero), no entanto, existem inúmeras outras sexualidades representadas pela sigla LGBTQIA+.

A heterossexualidade é a sexualidade que tem liberdade e aceitação na maioria das sociedades. Por essa razão, pessoas que não são heterossexuais são “invisibilizadas e inferiorizadas pelos mecanismos discursivos que perpetuam a opressão dessas pessoas” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Os locais comumente responsáveis pela propagação de discursos reguladores que favorecem a heterossexualidade são: igreja, estado, e demais instituições reguladoras. No contexto de *Cinderella is Dead*, observamos que esses discursos são propagados de forma autoritária pelos meios de comunicação do palácio. Posto isto, será feita a seguir a análise da personagem.

Como mencionado anteriormente, Sophia é uma jovem negra e lésbica (homossexual). Logo nas primeiras palavras do livro, a jovem confessa que está apaixonada há três anos pela melhor amiga Erin. Sophia possui uma personalidade forte e se considera a única pessoa em todo o reino a achar o governo de Manford (o atual rei) injusto e opressor, uma vez que seus pais sempre a repreendem quando a jovem tenta expressar suas opiniões de desconforto e as outras pessoas de seu convívio nunca demonstram descontentamento com o reino.

Para Sophia, além da opressão do reino sobre as mulheres, sua indignação maior parte principalmente da impossibilidade de expressar sua sexualidade abertamente, já que seu relacionamento com Erin acontece às escondidas e já começou fadado ao fracasso, uma vez que, eventualmente, as duas serão obrigadas a se submeter ao baile e ser escolhidas como esposas por algum homem.

Em decorrência de ser reprimida toda a liberdade de expressão dos cidadãos de Lille, a jovem nunca cogitou que houvesse pessoas como ela (não heterossexuais). Entretanto, após encontrar um jovem *gay* chamado Luke, Sophia fica abalada com as revelações do rapaz de que seu namorado foi capturado pelos guardas do palácio e se encontra desaparecido. A jovem descobre então que há muitos outros como ela, que destoam da norma padrão do reino, como podemos observar no seguinte diálogo:

Meu coração se partiu em mil pedaços pela sua perda. Pelo que todos nós perdemos. “Pessoas que não se encaixam perfeitamente nas caixas que os reis de Mersailles definiram são simplesmente apagadas, como se nossas vidas não importassem.” Luke abaixa a cabeça. “Você alguma vez soube de um homem se casando com outro homem? Uma mulher apaixonada por outra mulher? Sobre pessoas que encontram suas paixões em algum lugar no meio ou em nenhuma dessas possibilidades?” “Somente em histórias de advertência sobre pessoas terminando presas ou mortas.” Eu caio no assento, esmagada pela desesperança que sempre parece me acompanhar. (BAYRON, 2020, p. 42, tradução nossa).¹⁶⁵

Sobre a desinformação de Sophia, Oliveira (2006, p. 91) afirma que “a falta de consciência não se dá num vazio, mas num quadro [...] de mitos que o negam, de uma imagem naturalizada e distorcida dos sujeitos”. Portanto, pode-se perceber que o patriarcado exerce sobre Sophia opressões de gênero e sexualidade ao negar a ela qualquer possibilidade de expressão e até mesmo omitir informações que seriam cruciais para sua identificação como uma mulher lésbica, pois isto a faria questionar e até resistir às regras do reino.

Desse modo, observamos que a opressão patriarcal vivenciada por Sophia se apresenta com mais força no âmbito da sexualidade, uma vez que a personagem se sente sem esperanças e incapaz de ser feliz por não poder expressar abertamente e até mesmo explorar adequadamente sua sexualidade devido ao medo de ser punida pelo rei e das consequências que isso traria para sua família.

Constance

Assim como feito na análise anterior, começaremos esta inicialmente expondo brevemente o significado de Gênero, conceito estudado pelo Feminismo¹⁶⁶, uma vez que o gênero de Constance é uma parte importante de sua trajetória.

¹⁶⁵ My heart shatters into a thousand pieces for what he has lost. What we've all lost. “People who don't fit nicely into the boxes the kings of Mersailles have defined are simply erased, as if our lives don't matter.” Luke hangs his head. “Have you ever heard of a man marrying another man? A woman being in love with another woman? Of people who find their hearts lie somewhere in the middle or with neither?” “Only as a cautionary tale that ends with people imprisoned or dead.” I slump down against the seat, crushed by the hopeless feelings that always seem to find me (BAYRON, 2020, p. 42).

¹⁶⁶ “Feminismo” no singular neste artigo tem a função de termo guarda-chuva, representando os diferentes feminismos.

Nesse sentido, gênero remete à identidade do indivíduo, às características socialmente atribuídas desde o nascimento (NICHOLSON, 1999). Sobre isso, Tyson (2006, p. 110, tradução nossa) afirma que “gênero é socialmente construído ao invés de algo biológico: mulheres e homens geralmente se comportam de acordo com o que é esperado de seus gêneros porque eles são socialmente programados para isso, não por ser algo natural”¹⁶⁷.

Em outras palavras, homens e mulheres cisgêneros (aqueles que se identificam com o padrão binário imposto socialmente) ou transexuais (aqueles que não se identificam com o padrão binário imposto) possuem características socialmente convencionadas que os identificam:

[...] nosso gênero exerce um papel essencial nas nossas identidades individuais: nossa autopercepção e a forma que nos referimos aos outros. E nosso gênero influencia fortemente como somos tratados pelos outros e pela sociedade em geral, como acontece em instituições como profissões médicas, a lei, o sistema educacional, e nossas práticas de contratação e emprego. (TYSON, 2006, p. 108).¹⁶⁸

Dessa forma, os gêneros socialmente construídos impõem regras que devem ser seguidas a fim de manter a ordem social. Logo, convencionou-se que mulheres precisam usar saias e vestidos, maquiagens e tudo que as façam parecer delicadas e sensíveis.

Quanto aos homens, estes precisam usar calças e demonstrar força, não podendo demonstrar muitas emoções sem parecer femininos. Qualquer fuga desse padrão binário (homem/mulher) trará consequências disciplinadoras para os indivíduos “infratores”. Após essa breve explicação sobre gênero¹⁶⁹, daremos início às considerações sobre a próxima personagem.

Constance é uma jovem questionadora que vive sozinha na casa da sua família, que por sinal são descendentes da família de Cinderella. Sophia e ela se encontram quando a protagonista busca abrigo no mausoléu de Cinderella, após fugir do baile e deixar todos para trás. À medida que as protagonistas se aproximam da verdadeira história de Cinderella, um forte sentimento de desejo e paixão se infiltra aos poucos em seus corações, e, eventualmente, as duas se tornam um casal.

No primeiro contato com Constance, Sophia sofre então seu primeiro choque de realidade, uma vez que Constance foi treinada por sua família para lutar por sua sobrevivência, o que a tornou madura precocemente, sendo ótima em combate físico e cheia de truques úteis que

167 “gender is socially constructed rather than a matter of biology: women and men usually behave in ways associated with their assigned gender because they are socially programmed to do so, not because it is natural for them to do so” (TYSON, 2006, p. 108.).

168 “our gender plays a key role in forming our individual identity: both our self-perception and the way we relate to others. And our gender strongly influences how we are treated by others and by society as a whole as it is embodied in such institutions as the medical profession, the law, the educational system, and our culture’s hiring and employment practices” (TAYSON, 2006, p. 108).

169 Entendemos que essa explicação é simplória e não abarca as complexidades de cada conceito, no entanto, para a análise das personagens, as distinções entre gênero e sexualidade apresentadas no texto são suficientes para a compreensão.

adquiriu devido aos sofrimentos que passou vivendo sozinha e que serão indispensáveis em sua jornada.

Constance é movida pelo desejo de buscar a verdade sobre a história de sua família, pois a versão contada pelo palácio vilaniza as irmãs e madrasta de Cinderella, quando na verdade elas eram mulheres fortes e ativistas que lutavam contra a tirania do reino, tendo uma complexa rede de informações que envolviam inúmeros apoiadores na cidade de Mersailles.

Devido aos esforços de seus antepassados, Constance dedica sua vida a lutar para destituir o rei do poder e mudar a forma como a sociedade age com as mulheres, e ela fará de Sophia sua maior aliada nessa luta, como podemos observar nas duas cenas abaixo:

“Posso ser honesta com você?”. Ela pergunta. “Pensei que isso era o que fazíamos aqui”. Eu falo. “Eu não quero apenas direitos iguais em Lille. Eu quero muito mais que isso.” Eu a olho confusa. “Direitos iguais parecem ótimos pra mim.” “É o começo”, ela diz. “Mas você sabe o que vai acontecer?” Nós teremos que forçar as pessoas a nos dar o que estamos pedindo”. (BAYRON, 2020, p. 104, tradução nossa).¹⁷⁰

Constance está certa. Mesmo que nós encontremos um jeito de acabar com o reinado de Manford, os homens não vão imediatamente começar a manter as próprias mãos controladas ou permitir que as mulheres tenham os mesmos direitos que eles têm. Nós teremos que lutar por isso, e eu não posso deixar de me perguntar o que isso vai custar. (BAYRON, 2020, p. 107, tradução nossa).¹⁷¹

Diferente de Sophia, Constance parece ser bem resolvida com sua sexualidade, uma vez que, para ela, sua maior prioridade é dedicar sua vida à retirada de Manford do trono e à reforma política do reino, logo parece não ter problemas em aceitar que sente atração por mulheres, chegando até mesmo a flertar abertamente em várias ocasiões com Sophia.

Por essa razão, podemos inferir que Constance não se sente tão oprimida em relação à sua sexualidade quanto Sophia, o que direcionou nossa atenção às reações da jovem em relação às opressões de gênero. No trecho a seguir, presenciemos um momento em que Constance precisa defender fisicamente Sophia de um homem que queria se aproveitar das duas:

170 “Can I be honest with you?” she asks. “I thought that’s what we were doing here,” I say. “I don’t just want equal footing in Lille. I want much more than that.” I look at her, confused. “Equal footing sounds pretty good to me.” “It’s a start,” she says. “But you know what will happen? We’ll have to force people to give us what we’re asking for” (BAYRON, 2020, p. 104).

171 I turn sharply to head away from them. Constance is right. Even if we can find a way to end Manford’s reign, men won’t suddenly start keeping their hands to themselves, or allowing women the same rights that they have. We’ll have to fight for it, and I cannot help but wonder what the cost will be (BAYRON, 2020, p. 107).

“Você é uma coisinha linda, não é?” [...] “Por que está vestida como homem?” Transeuntes olham para nós, mas ninguém para. [...] “Mulheres não têm permissão de manter dinheiro. Onde vocês conseguiram as moedas? Vocês roubaram, não foi?” [...] De repente, o corpo dele enrijece. Uma lâmina brilhante pressionando seu pescoço o convence a me soltar. Enquanto Constance o pressiona contra a parede do beco, eu coloco meu chapéu, colocando as pontas soltas das minhas tranças por baixo dele. [...] “Você vai me matar, mulher?” o homem pergunta incrédulo. Ele não acha que ela fará isso, mas estou certa de que ela irá. “Eu poderia fazer isso”, ela sussurra, sua bota próxima do ouvido dele. “Sem pestanejar. Cortar você como um peixe e deixar suas tripas espalhadas pelo chão. Suspeito que até os cachorros deixariam suas entranhas em paz, seu homenzinho nojento.” Quando ela se afasta, o homem nota algo em seus olhos que o faz levá-la a sério pela primeira vez. “Vamos lá”, ele diz. “Você não quer me machucar de verdade. Uma jovem linda como você não faria isso”. (BAYRON, 2020, p. 115-116, tradução nossa).¹⁷²

Na cena mostrada acima, é possível perceber que em momento algum se passou pela cabeça do homem que Constance fosse uma ameaça real, uma vez que ela é uma jovem mulher. Ou seja, para ele, mulheres são fracas, delicadas e submissas, sendo quase impossível acreditar que alguma delas poderia ter capacidade de sequer pensar em resistir aos abusos cometidos por ele. Constance percebe esses pensamentos misóginos e machistas do homem, e reage expressando sua raiva acumulada de anos de luta e resistência.

Com base na análise feita nesta sessão, podemos inferir que, diferente de Sophia, as opressões sofridas por Constance se encontram principalmente nas questões de gênero, uma vez que a jovem possui características que só são aceitas nessa sociedade se pertencentes ao gênero masculino: ser forte, destemida, corajosa e se relacionar com mulheres. Logo, devido à opressão do sistema patriarcalista em que vive, Constance não tem permissão de ser aceita e se expressar livremente pelo fato de ser mulher, correndo risco de ser atacada e morta por mostrar resistência.

Considerações finais

As análises das duas personagens femininas de *Cinderella is Dead* evidenciaram que as opressões do patriarcado exercidas sobre elas se dão de formas diferentes. No caso específico das protagonistas, as duas sofrem opressões de gênero e sexualidade, no entanto, essas opressões são sentidas de formas diferentes, uma com maior grau do que a outra.

172 “You’re a pretty thing, ain’t you?” [...] “Why are you dressed like a man?” Passersby look at us, but no one stops. [...] “Women aren’t allowed to keep no money. Where’d you get them coins? You stole ‘em, didn’t ya? [...] Suddenly, his body goes rigid. A glinting blade pressing up against his neck convinces him to unhand me. While Constance proceeds to back him against the alley wall, I put my cap on, tucking the loose ends of my braids underneath. [...] “You gonna kill me, woman?” the man asks incredulously. He doesn’t think she will do it, but I’m certain she will. “I could do it,” she whispers, her mouth close to his ear. “And not even bat an eye. Slit you open like a fish and let your guts spill out on the ground. I suspect even the dogs would leave your entrails alone, you disgusting little man.” As she leans away from him, the man notices something in her eyes that makes him take her seriously for the first time. “Come now,” he says. “You don’t really want to hurt me. A beautiful lady like yourself wouldn’t do that” (BAYRON, 2020, p. 115-116).

Por meio do exposto neste trabalho, foi possível notar que o conceito de interseccionalidade é de extrema importância para pesquisas que investigam as vivências femininas, sejam elas literárias ou reais, uma vez que com ele podemos observar como se dá a opressão das mulheres sobre inúmeros aspectos importantes como “raça, classe, gênero, religião, idade, orientação sexual, entre tantas” (OLIVEIRA, 2006, p. 66).

Em relação ao objeto de estudo deste trabalho, buscamos analisar um livro de público-alvo jovem/adulto com o intuito de chamar a atenção dos (novos) leitores às diferentes possibilidades de interpretação de suas obras favoritas, uma vez que quando se pensa em literatura, obras clássicas e de difícil compreensão devido à linguagem utilizada são as que vêm a nossa mente, gerando um imediato desinteresse (WIELEWICKI; ZAPPONE, 2009).

Em adição, Acízelo (2007, p. 73) afirma que “a atividade do intelecto é também, e sobretudo, trabalho”. Entendemos então que é importante apreciar a literatura utilizando do nosso senso crítico, pois ao fazermos isso, com a ajuda das correntes teóricas presentes na crítica literária, nós nos tornamos capazes de entender e pensar criticamente sobre problemáticas importantes que não poderíamos compreender sem os conhecimentos teóricos adquiridos.

Por fim, buscamos ainda demonstrar como é possível usar as vertentes literárias e conceitos da teoria literária para uma melhor compreensão tanto dos personagens, quanto das críticas políticas e problemáticas sociais presentes em obras que sejam familiares ao leitor, independente de serem canônicas ou não, gerando uma análise prazerosa, uma vez que o pesquisador tem a liberdade de trabalhar com os conceitos e obras de sua preferência.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2018.

BAYRON, Kalynn. **Cinderella is Dead**. New York: Bloomsbury, YA, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, Iss. 1, Article 8, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the Margins**: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. Disponível em: https://blackwomenintheblackfreedomstruggle.voices.wooster.edu/wp-content/uploads/sites/210/2019/02/Crenshaw_mapping-the-margins1991.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

hooks, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o Gênero**. Cornell University, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/11917/11167>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, Raphaella Silva P. de Oliveira. **A representação da sexualidade de mulheres negras nas obras de Alice Walker: reflexões iniciais**. Fazendo Gênero 9.

Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277996225_ARQUIVO_textofazendogenero.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

OLIVEIRA, Vanilda Maria de. **Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás**. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2006.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Crítica Literária: seu percurso e seu papel na atualidade. **Floema**, ano VII, n. 8, p. 29-38, jan./jun. 2011.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 2007.

TYSON, Louis. **Critical Theory Today: a user-friendly guide**. New York: Routledge, 2006.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é Literatura? *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap. 1, p. 19-30.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009. cap. 12, p. 217-242.

DEBATE SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA NOS CONTOS JUDAICOS DE BERNARDO KUCINSKI

Fernanda Amélia Leal Borges Duarte¹⁷³

Resumo: A presente comunicação tem como objetivo apresentar a proposta de estudo na análise literária dos contos de Bernardo Kucinski, os quais narram histórias de personagens no contexto de perseguição política de Estados totalitários e ditatoriais da década de 1940. Portanto, apresentam-se breves comentários sobre a pesquisa que está em desenvolvimento, que estabelece o diálogo entre literatura e história, e pretende compreender o estilo grotesco na arte literária do escritor. O diálogo entre história e literatura está presente nos contos judaicos do escritor Bernardo Kucinski ao abordar temas de perseguições políticas, conflitos culturais e dificuldades econômicas e cotidianas dos brasileiros e refugiados judeus na cidade de São Paulo. Na narrativa dos contos, observa-se a finalidade do escritor de utilizar a literatura como instrumento de ação para resistência, divulgação da tradição judaica e reflexão sobre as perseguições políticas aos judeus no continente europeu. As narrativas de Kucinski articulam representações sobre uma política feroz pela manutenção do poder autoritário/totalitário ao social e com a capacidade de exterminar grupos humanos. A fim de corroborar com a pesquisa estão presentes alguns referenciais teóricos como Erich Auerbach, Paul Ricoeur, Walter Benjamin com objetivo de compreender e estabelecer o diálogo entre a história e a literatura e na compreensão sobre literatura testemunhal, que abrange o período catastrófico do século XX. Os estudos de Vitor Hugo e Mikhail Bakhtin possibilitam a compreensão do conceito de estilo grotesco na arte literária. Diante das breves considerações apresentadas, conclui-se que o estudo do conto contemporâneo tem como característica aproximar-se do estilo de atmosfera e procura pensar as práticas dos homens no meio social e político. Assim, o estudo da literatura contemporânea possibilita a discussão ampla da política social e de direitos humanos para os imigrantes/refugiados entre outras possibilidades de discussões que podem ser levantadas/desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

Palavras-chave: História. Literatura. Contos.

¹⁷³ Discente do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPG/Letras – CPTL). Graduada em História/Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL) e Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Orientadora: Professora Dra. Kelcilene Gracia Rodrigues.

Introdução

As discussões deste artigo partem dos debates e fundamentos teóricos articulados acerca de narrativas ficcionais que estabelecem o diálogo entre a história e a literatura. Trata-se de concentrar as argumentações teóricas na perspectiva dos estudos literários na análise dos contos do escritor Bernardo Kucinski.

O texto está dividido em dois momentos: no primeiro, busca-se estabelecer o diálogo entre as narrativas da história e literatura, ao pontuar suas semelhanças e divergências na construção da ação política e social em textos ficcionais.

No segundo momento, será abordado um breve histórico dos motivos sociais e políticos que levam o escritor a relacionar a história com a literatura e sua determinação em narrar os contos sobre a resistência judaica nas décadas de 1930 e 1940.

Contudo, a arte literária de Kucinski está relacionada com as narrativas históricas para denunciar as atrocidades de governos autoritários e totalitários contra os direitos humanos.

Breve diálogo entre literatura e história

A literatura e a história estão unidas pela linguagem, senão pela composição da narrativa. Ambas visam a narrar acontecimentos, fatos e atos sociais, como a política, a economia, a cultura, os sentimentos de alegria e de angústia, os avanços científicos, as crueldades humanas etc. Portanto, suas narrações têm definições diferentes: a história busca compreender as ações dos homens no passado com o compromisso da veracidade, e a literatura abre as portas para a história e a fantasia sem assumir o compromisso com o verossímil.

A literatura assume a arte da escrita ficcional, uma das expressões artísticas do imaginário humano, que possibilita ao homem compor sua história, cultura e sociedade, uma vez que o texto literário realiza a representação do real. Para Aristóteles, a arte de imitar o mundo real no universo imaginário/irreal seria denominado *mimesis*.

A narrativa literária pode se aproximar do relato cronológico dos acontecimentos, mas não pode ser uma narrativa histórica, visto que a escrita da história apresenta uma linguagem que se aproxima do contexto histórico, ou seja, dos fatos que realmente aconteceram, enquanto a arte literária compõe-se de figuras de linguagem e da presença fundamental do narrador na estrutura das narrativas, portanto, caracteriza-se como arte poética, como representação do real na ficção, sendo uma arte aberta às possibilidades do imaginário, à universalidade da criatividade da mente humana e ao mesmo tempo, não tem compromisso com a veracidade, cedendo espaço para o fantástico.

Também fica evidente, a partir do que foi dito, que a tarefa do poeta não é a de dizer o que de fato ocorreu, mas o que é possível e poderia ter ocorrido segundo a verossimilhança ou a necessidade. Com efeito, o historiador e o poeta diferem entre si não por descreverem os eventos em versos ou em prosa, mas porque um se refere aos eventos como fatos que ocorreram; enquanto o outro aos que poderiam ter ocorrido. Eis por que a poesia é mais filosófica e mais nobre do que a história: a poesia se refere, de preferência, ao universal, a história, ao particular. Universal é o que se apresenta a tal tipo de homem que fará ou dirá tal tipo de coisa em conformidade com a verossimilhança ou a necessidade; eis ao que a poesia visa, muito embora atribua nomes às personagens. [...] (ARISTÓTELES, 2017, p. 97).

A história narra os atos e fatos praticados pelos homens em determinado espaço e tempo no passado; a historiografia está fundamentada em teorias e metodologias, que auxiliam as pesquisas, possibilitando ampliar os debates historiográficos. Por outro lado, a literatura narra os eventos históricos a partir do fantástico e, ao mesmo tempo, amplia o leque das manifestações culturais de indivíduos que desejam expressar na arte da escrita as suas angústias, as suas conquistas, os seus modos de convivência e, entre outros aspectos, aqueles que constituem o homem.

Em alguns textos literários, observa-se a forte relação da história e da literatura como narrativas de romances e contos baseados em fatos históricos, os quais marcaram a humanidade em determinado espaço e tempo. O período histórico narrado pode estar relacionado a acontecimentos sociais, políticos, econômicos ou culturais, que para história seria uma ação e consequência das práticas humanas, sendo o acontecimento considerado uma ação humana de fundamental importância para os estudos da historiografia.

[...] O fato de que ambas se realizem narrativamente, não impede que cada uma provoque um relacionamento diverso com o mundo. O intento do historiador é designar o mundo que estuda. Designá-lo não no sentido de apontar o que ali já estivesse pronto e apenas à espera da palavra que o propagasse. Designá-lo no caso significa: organizar os restos do passado, tal como presentes ou inferidos de documentos, em um todo cujo sentido centralmente não é da ordem do imaginário. [...] O intento do ficcionista é criar uma representação desestabilizadora do mundo. Como este já é demarcado pelas múltiplas representações dos *frames* cotidianos, o correto será dizer que ele cria uma representação desestabilizante das representações. [...] Porque próximas, as práticas do historiador e do ficcionista podem ser comparadas e não só contrapostas. Porque enraizadas no uso da linguagem, de cuja capacidade organizativa depende a eficácia de ambas, é de se esperar que o questionamento da cientificidade da história conduza ao estudo mais acurado dos procedimentos verbais escolhidos pelo historiador. (LIMA, 1989, p. 102).

O termo utilizado por Lima (1989) para designar o objetivo do escritor ao compor a narrativa, “*representação desestabilizadora do mundo*”, está associado às possibilidades de construir uma narrativa complexa, baseada no fantástico, organizada em um enredo e com a presença de narrador, porém, o escritor teria a finalidade de apresentar narrativa dos *frames*¹⁷⁴ cotidianos, que são as atividades comuns da sociedade.

O papel do historiador será de organizar o passado a partir de fontes/documentais oficiais e não oficiais e refletir, de forma crítica e problematizadora, o seu objeto de estudo, e considerar dentro de suas pesquisas as possíveis transformações dos fatos históricos, visto que a história é uma ciência subjetiva por possibilitar estudar e escrever os fatos e atos dos homens praticados no passado de maneira flexível e determinante na construção da narrativa histórica.

[...] Por outro lado, o historiador não pode negligenciar o juízo de seus contemporâneos sobre a importância dos acontecimentos, sob pena de não expor o modo como os homens do passado interpretaram sua história. [...] (RICOEUR, 2010, p. 351).

Enquanto na história os acontecimentos são considerados atos humanos que mudaram o curso dos indivíduos, para a literatura os acontecimentos são partes fundamentais da narrativa os quais auxiliam na construção da narração “intriga” cujos elementos a serem considerados são as ações dos personagens, os espaços e o tempo. Em todos esses aspectos da narrativa literária, a finalidade está em representar o real na universalidade do fantástico.

As intrigas, por fim, combinam submissão aos paradigmas e desvio. O processo de composição da intriga oscila entre a conformidade servil à tradição narrativa e a rebelião ante qualquer paradigma estabelecido. Entre esses dois extremos, estende-se toda a gama de combinações entre sedimentação e invenção. Os acontecimentos seguem, a esse respeito, o destino da intriga. Também eles seguem a regra e quebram a regra, sua gênese oscilando para um lado ou outro do ponto mediano da “deformação regrada”. (RICOEUR, 2010, p. 341).

Os acontecimentos seguem como bases para formação da extensão da narrativa, portanto, a composição da intriga, para Paul Ricoeur (2010), está associada aos acontecimentos e à catarse (emoções), que possibilitam a construção da *mimesis* na articulação da proximidade entre a ficção e o mundo real.

174 Afirmamos com Goffman: nos intercâmbios individuais, o termo primário não é a interação, senão que o *frame*. Assim sucede porque, se os interlocutores não se puserem de maneira satisfatória, o *frame* ocupa a posição básica por ele que determina a canalização de percepções similares, por parte dos interlocutores possíveis. Podemos, pois, dizer que o *frame* se constitui pela seleção de um conjunto de expectativas que se cristalizam em torno das situações individuais e cotidianas – a maneira como nos conduzimos em uma rua cheia, os cuidados em não tocar e ser tocado em um elevador, a forma impessoal e polida diante de um cliente ou reverente e respeitosa perante um colega mais velho, etc. – expectativas que não de ser respondidas de modo também “emoldurado” pelo parceiro. [...] (LIMA, 1989, p. 79).

Sobre o acontecimento, indaga-se: como estabelecer as relações entre o acontecimento literário e o fato histórico dentro da extensão da narrativa? Para a resposta, compreende-se o acontecimento como a linha de fronteira entre o real e a ficção, visto que o acontecimento está como estrutura da composição narrativa e como elemento do testemunho histórico.

A história que presenciamos, ou que conhecemos através de testemunhos de contemporâneos, transcorre de maneira muito menos uniforme, mais cheia de contradições e confusão; só quando, numa zona determinada, ela já produziu resultados, podemos, com a sua ajuda, ordená-los de algum modo; e quantas vezes a ordem, que assim achamos ter obtido, torna-se novamente duvidosa, quantas vezes nos perguntamos se aqueles resultados não nos levaram a uma ordenação demasiado simplista do originalmente acontecido! (AUERBACH, 2015, p. 16).

Nos estudos de Auerbach, os acontecimentos são as contradições, a confusão e as transformações da história, que por um tempo são transmitidos de diversos modos para o meio social e em alguns momentos são reflexo dos resultados que foram sendo modificados ou ordenados na estrutura da narrativa.

A alteração dos fatos nas narrativas literárias seria um dos fatores, que possibilita a união da história e da literatura como instrumentos de controle social ou de formação de identidade social e cultural.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida, o passado é citável, em cada um dos seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa *citation à l'ordre du jour* – e esse dia é justamente o do juízo final. (BENJAMIN, 1985, p. 223).

Ao refletir sobre as palavras de Benjamin (1985), compreende-se que a narrativa literária busca mostrar o que ficou perdido ou esquecido pela história. Em alguns momentos de difícil diálogo, ou em lembranças complexas de serem testemunhadas há o nascimento da história, porém, vale ressaltar que é fácil narrar, tanto histórica quanto ficcionalmente, acontecimentos gloriosos; além disso, quando o testemunhar está associado à dor, à angústia, à perseguição ou à morte, a sua narração se torna complexa, mas também de grande valor para que as gerações futuras tenham o direito de conhecer parte da verdade que compõe sua história.

Assim, os acontecimentos unidos têm a finalidade de formar uma ação histórica e social. Ação pode ser uma denúncia, uma memória do passado e até mesmo uma forma de utilizar a literatura como instrumento de documentação histórica de determinado contexto na sociedade.

[...] A explicação que a narrativa contém pode estar tanto dentro quanto fora da estória propriamente dita. [...] Dito doutro modo: no sentido estrito do termo, ação narrativa é constituída por uma linha (um evento atrás do outro). Como eventos são conectados de maneira a oferecer uma explicação, esta pode-se apresentar ou dentro da própria ação ou se superpor ao ponto deste evento que se procura melhor compreender. Empregando nossa explicação anterior: a narrativa é constituída por pontos dispostos diacronicamente (geradores da ação *stricto sensu*) e por expansões verticais, necessárias toda vez que a mera localização na cadeia da estória não baste para a compreensão do significado de um ponto particular. (LIMA, 1989, p. 62).

Contudo, as narrativas histórica e literária estão relacionadas às práticas sociais da humanidade e partem, com alguma finalidade de ação, para o mesmo meio social; entretanto, a ação pode ter perspectivas diferentes para cada relato na formação da extensão da narrativa e foi a partir das diferenças que a pesquisa desenvolvida estabeleceu o diálogo da história e da literatura com os contos de Bernardo Kucinski.

A arte literária de Bernardo Kucinski compõe-se de narrativas que abordam as perseguições políticas Nazistas na Europa e a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), visto que estes acontecimentos históricos ocorreram e suas personagens estão inseridas no ambiente político, sofrendo as consequências do autoritarismo; portanto, compreende-se essas consequências como parte da formação da composição narrativa.

A característica principal das narrativas de Kucinski está na abordagem dos eventos políticos totalitários e autoritários, a exegese descreve as dores das personagens diante das políticas praticadas. Portanto, a partir das perguntas iniciais da pesquisa: por que o escritor compõe contos sobre estes assuntos? Por que a relação da política e da história estão tão vivas nos contos de Bernardo? Na tentativa de respondê-las, buscou-se conhecer um pouco sobre o escritor e suas contribuições para a literatura brasileira contemporânea.

Literatura instrumento da história

O escritor Bernardo Kucinski tem como característica escrever contos e romances que narram os contextos históricos de regimes totalitários e ditatoriais, ora representando a história da perseguição Nazista na Europa ocorrido nas décadas de 1930 e 1940, ora narrando perseguições políticas aos opositores da Ditadura Civil-Militar no Brasil, nos anos 1964-1985. As narrativas apresentam histórias de personagens que vivenciaram a política opressora e aliam a representação do real com a ficção, articulando junto à mimese críticas severas ao Estado brasileiro diante das perseguições políticas, ao desrespeito aos direitos humanos nas décadas de 1960 e 1970 e também ao processo de imigração/refúgio polonesa no Brasil na década de 1930.

Os temas abordados por Bernardo Kucinski na sua arte literária proporcionaram premiações importantes como: o Prêmio Jabuti de Literatura de 1997¹⁷⁵ pela obra acadêmica *Jornalismo Econômico* (1996), os prêmios São Paulo e Literatura¹⁷⁶ e Portugal Telecom, em 2012¹⁷⁷, para o romance *K – Relatos de uma busca* (2001) e o Prêmio Jornalístico Vladimir Hergoz, em 2018¹⁷⁸, por sua literatura ser referência ao denunciar a violação das políticas de Direitos Humanos no Brasil.

Durante a pesquisa, analisou-se os seguintes contos do livro: *A cicatriz e outras histórias*: (quase) todos os contos de B. Kucinski (2021), do capítulo V – Judaica; *Uma saga de dois irmãos*, *Um domingo no pomar do tio Herch*, *Debora Telefonou*, *A prima Raquel*, *Achuzat Bait*, *recordações de Elias Almada*, *Vergonha*. Ao longo das análises, observou-se que os contos tinham uma ligação com as memórias familiares do escritor como recordações da infância, o ativismo político e a literatura do Pai (Meyer Kucinski) e o processo de refúgio da família para o Brasil.

Outra relação de ligação entre os contos está na obra *Imigrantes e mascates*, de Bernardo Kucinski; nesta narrativa, o escritor escreve sobre a história de sua família, entretanto, não há personagens fictícios e as primeiras impressões sobre o livro foram de um álbum de família, com ilustrações das memórias narradas e de fotografias.

Diante da leitura de *Imigrantes e mascates*, foi possível identificar alguns personagens dos contos supracitados como membros da família Kucinski e compreender o contexto histórico e os sentimentos de angústia, medo e tristeza das personagens, sensações que são uma característica de contos de atmosfera e da literatura contemporânea. A relação entre os contos do livro: *A cicatriz e outras histórias*: (quase) todos os contos de B. Kucinski (2021), do capítulo V – Judaica e a obra *Imigrantes e mascates* foi fundamental para a discussão da pesquisa, concomitantemente com as análises e fundamentações estabelecidas acerca da memória do estilo grotesco. “O lugar em que tal catástrofe se passou se torna uma testemunha terrível e inseparável, a ausência desta espécie de personagem muda tornaria incompleta, no drama, as maiores cenas da história” [...] (HUGO, 2014, p. 54).

Quando se propôs estudar a arte literária de Kucinski foi de fundamental importância conhecer as origens e os motivos que levaram o escritor a narrar ficções próximas da história política. Sabe-se que o escritor pertence a uma família de judeus imigrantes/refugiados da Polônia após a invasão Nazista e que buscavam nova expectativa de vida no Brasil. Também conhecemos que o escritor exerceu a profissão de jornalista e professor dos anos 1960 a

175 <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=1997&categoria=53999699-e127-e811-a837-000d3ac085f9>

176 <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/premio-sao-paulo-de-literatura-divulga-finalistas-de-2012/>

177 <https://associacaoceanos.pt/premio-2012/>

178 <https://premiolvladimirherzog.org/premios-especiais/>

2000. Além disso, ele se declarou militante político de esquerda e opositor ao regime militar no Brasil em 1964-1985. Sofreu duros golpes da perseguição política do Estado Brasileiro entre censuras, exílio e perdas de familiares e de amigos em prisões arbitrárias e desumanas.

Diante dos fatos, observa-se que o escritor tem uma estrutura que entende os modelos de governo de sua época e uma origem familiar de base ativista política por direitos humanos. A partir de breves estudos sobre a vida política de Bernardo Kucinski, observa-se que os contos são narrados com a finalidade de interação entre o meio social e a história dentro da perspectiva governamental, representando as perseguições e violências praticadas por regimes autoritários. Portanto, as narrações estão interligadas entre a história e literatura na perspectiva de denunciar a política de violência, opressão e extermínio de grupos sociais.

Para tanto, o diálogo entre a história e a literatura são determinantes para compreensão da denúncia de violência na representação da arte literária composta pela *mimese*. Na literatura, a narrativa comporta-se como a representação do real, utilizando o termo de mimese cujo propósito é o de espelhar “ações e valores temporais; a mimese se coloca entre o tempo e a narrativa através da função mediadora da refiguração” (CAIMI, 2004, p. 59).

A literatura atua como instrumento da história e, no caso dos contos de Kucinski, apresenta uma nova vertente da história dos imigrantes poloneses judaicos dos anos 1940 e suas estruturas políticas ao representar o lado grotesco e perverso da capacidade humana de justificar sistemas com a finalidade de destruir vidas e culturas.

O texto literário enquanto documento da história ou história como contexto que atribui significado ao texto literário são caminhos que podem colidir no congestionamento da mão única por que enveredam. Nesse sentido, *reflexo*, *expressão*, *testemunho*, *articulação* e similares são termos léxicos que costumam circundar o texto literário ao que há de coletivo e social para aquém de suas páginas. Aliás, a escolha de um ou de outro termo já implica não só menor ou maior grau do entrelaçamento postulado entre literatura e história, como também e sobretudo o modo como se postula tal entrelaçamento. (LAJOLO, 1993, p. 106).

Ao pensar a escrita literária como fonte de conhecimentos históricos, entende-se tal manifestação como um testemunho da época representada, mas sem o compromisso com o verossímil, podendo articular com o tempo presente, passado e futuro, sem atribuição do sentido nas operações historiográficas, concluindo-se o quanto o diálogo entre história e literatura é possível e enriquecedor.

O diálogo entre história e literatura está presente nos contos judaicos do escritor Bernardo Kucinski ao abordar temas de perseguições políticas, conflitos culturais e dificuldades econômicas e cotidianas dos brasileiros e refugiados judeus na cidade de São Paulo. Na narrativa dos

contos, observa-se a finalidade do escritor de utilizar a literatura como instrumento de ação para resistência, divulgação da tradição judaica e reflexão sobre as perseguições políticas aos judeus no continente europeu.

Seus rastros deveriam ser apagados, e não apenas para que os crimes nazistas não fossem revelados, mas, principalmente, para que o extermínio se realizasse em sua totalidade. Não restando vestígio dos hábitos, da religião, das tradições, de nada mais do que um dia se constituiu como cultura, a vitória nazista seria completa, pois o apagamento do que e de quem foi um indivíduo, enfim, do que restaria desse indivíduo como memória para o futuro, é a forma total de aniquilamento. (SILVA, 2020, p. 78).

A política de perseguição aos judeus na Alemanha Nazista tinha como objetivo o aniquilamento total da memória judaica; o extermínio estava vinculado à dor, à morte e ao apagamento total da cultura judaica. Para Silva, os relatos dos sobreviventes são uma resistência à perseguição e à perpetuação da memória judaica.

Kucinski narra que a dor da perseguição nazista era profunda e dolorida em seus familiares, um assunto que raramente era dito em casa, principalmente por sua mãe, “Minha mãe jamais falou sobre a tragédia que se abateu sobre a sua família. Nem mesmo quantos irmãos e primos e tios perdeu” (KUCINSKI, 2016, p. 54). Ao abordar temas sobre a cultura judaica na literatura, Bernardo entra no universo da resistência cultural e política, mesmo não sendo ele a vítima direta do nazismo, embora pontue as cicatrizes profundas causadas pelo totalitarismo no seio familiar.

Conclusão

Os contos de Kucinski apresentam o “jogo clássico da ilusão produzida pelo distanciamento”, mencionado pelo estudioso Seligmann-Silva (2020), ao narrar contos sobre os testemunhos de seus familiares e amigos judaicos a respeito dos conflitos europeus, compondo uma literatura crítica e reflexiva sobre a prática do “homem no mundo” ao expor as perseguições e políticas de extermínio.

Os períodos catastróficos do século XX estão entre as décadas de 1930 a 1940 com a Segunda Guerra Mundial e nos anos 1960 a 1970 com as ditaduras na América Latina, que têm como características políticas a perseguição às minorias e aos grupos opositores. Portanto, esses são períodos com fortes relatos de testemunhos traumáticos de violação de direitos humanos.

As narrativas de Kucinski articulam representações sobre uma política feroz pela manutenção do poder autoritário/totalitário em detrimento do social e com a capacidade de exterminar grupos humanos. Contudo, ao analisar os contos, as narrativas de testemunho e o contexto histórico dos períodos catastróficos pode-se refletir que o estilo grotesco está presente na literatura contemporânea, através das práticas do homem no mundo quanto aos aspectos político-social na violação dos direitos humanos.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAIMI, Claudia. Literatura e história: a mimese como mediação. **Itinerários**, Araraquara, v. 22, p. 59-68, 2004.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime tradução do prefácio de Cromwell**. Tradução de Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KUCINSKI, Bernardo. **A cicatriz e outras histórias**: (quase) todos os contos de B. Kucinski. São Paulo: Alameda, 2021.

KUCINSKI, Bernardo. **Imigrantes e mascates**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes**. Campinas: Remates Males, 1993. p. 105-112.

LIMA, Luiz Costa. **A aguarrás do tempo**: estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Memória e justiça, esquecimento e violência: por uma nova curadoria dos restos. *In*: VESCOVI, Renata Conde; MOREIRA, Nelson Camatta. (org.). **Direito e psicanálise**: testemunho, memória, história. Vitória: FDV Publicações, 2020.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Toda Política é Política das imagens. *In*: VESCOVI, Renata Conde; MOREIRA, Nelson Camatta. (org.). **Direito e psicanálise**: testemunho, memória, história. Vitória: FDV Publicações, 2020.

SILVA, Ricardo Augusto Garro. **A escrita como túmulo e memorial em Bernardo Kucinski**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br>. Acesso em: 15 out. 2022.

(DES)MASCARAMENTO COMO PROCESSO DE (DES)CARNAVALIZAÇÃO NO CONTO “TERÇA-FEIRA GORDA” DE CAIO FERNANDO ABREU

Natã Yanez de Oliveira Rodrigues de Melo¹⁷⁹

Resumo: O presente artigo dialoga com a cosmovisão carnavalesca bakhtiniana para analisar o conto “Terça-Feira Gorda” de Caio Fernando Abreu, com a premissa de uma (des)ordem sexual nessa narrativa abreuliana. Essa análise literária interpreta a simbologia da máscara como objeto (des)carnavalizante que age sobre a paradoxal interação festejante e violenta entre os companheiros – indicados como “eu” e “ele” – e os foliões – apontados como “os outros”. Com esse pressuposto, este trabalho tem como principal aporte teórico *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, de Mikhail Bakhtin (2010), para introdução dos conceitos de carnaval e de carnavalização. Visando a contextualização social do desmascaramento dos protagonistas, também aborda o viés homossexual do carnaval brasileiro através dos livros *Além do Carnaval*, de James Green (2000), e *Devassos no Paraíso*, de Silvério Trevisan (2018). Complementando essa abordagem socioliterária com as interpretações sobre mascaramento no *Dicionário de Símbolos*, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2019), e a conceituação de carnavalização por Norma Discini (2006) em *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Partindo dessas leituras, em “Terça-Feira Gorda”, a presença da máscara valida a participação dos foliões na folia, enquanto a sua ausência revela os desejos sexuais dos protagonistas. Por isso, na alternância entre o implícito e o explícito, “eu” e “ele” e “os outros” se movimentam entre a desordem festejante do carnaval e a reordenação violenta da sociedade.

Palavras-chave: Mikhail Bakhtin. Caio Fernando Abreu. Literatura.

Introdução

Em uma sociedade que preconiza por definições, festas populares como o carnaval têm o intuito de permitir aos foliões a inversão de identidades e funções sociais, criando um espaço que, por tempo determinado, equipara os participantes em um mesmo nível social através da folia. No Brasil, o carnaval é um aspecto sociocultural que integra as datas comemorativas

179 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN), *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*, Rio Grande do Norte (RN). Trabalho reescrito a partir da publicação original “Des/carnavalização: proibido ou perigoso não usar máscara”, presente na dissertação *Corpos (des)semelhantes: uma leitura esquizoanalítica e queer dos contos “O Afogado” e “Terça-Feira Gorda” de Caio Fernando Abreu* (2020), orientada pelo Professor Doutor Roniê Rodrigues da Silva (UERN). E-mail: yanez.contato@outlook.com

oficiais, e se concretiza nos diversos festejos durante o mês de fevereiro, principalmente, nos Desfiles das Escolas de Samba, nos Blocos de Rua e nos Bailes de Carnaval, que reúnem multidões em todo o país. Nesse contexto, o carnaval também permeia produções artístico-culturais como a literatura, a música e o cinema, sendo o espaço literário uma possibilidade para reflexões de aspectos sociais como, por exemplo, conflitos de interesses, liberdade sexual e violências verbal e física.

No âmbito literário, entre as obras com temática carnavalesca, desde romances até crônicas, o conto “Terça-Feira Gorda” do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu se destaca pela paradoxal sensualidade e brutalidade com que retrata a folia brasileira. Reconhecido por sua contística produzida entre 1970 e 1990, se destaca como um escritor contemporâneo que criou literatura no entremeio de um período histórico-cultural de transgressão e violência (inter)nacionais no final do século XX. Sua antologia *Morangos Mofados*, publicada em 1982, aclamada pela crítica e pelo público como sua obra-prima, é um exemplo da sua abordagem socioliterária. Em síntese, às vésperas de uma Quarta-Feira de Cinzas, sua narrativa se desenvolve durante uma noite de Terça-Feira Gorda, especificamente em um baile de carnaval à beira-mar. Em uma dualidade metaforizada, protagonistas e antagonistas se dividem entre uma dupla de companheiros¹⁸⁰ – “eu” e “ele” – e um grupo de foliões – os outros –, numa sobreposição de temas como folia e violência, vida e morte, prazer e dor.

No campo socioliterário, pensar a folia também é refletir sobre a cultura e, entre as reflexões contemporâneas, o pensador russo Mikhail Bakhtin se destaca por sua análise literária em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. Nessa obra, pela qual aborda os conceitos de carnaval e carnavalização em *O contexto de François Rabelais*, analisa a pentalogia cômica *Gargântua e Pantagruel*, composta por cinco romances que satirizam o século XVI com símbolos do carnaval. Essa cosmovisão carnavalesca bakhtiniana¹⁸¹ dialoga com a narrativa de Caio Fernando Abreu, entretanto, a folia em “Terça-Feira Gorda” está parcialmente alinhada a este debate, pois há uma paradoxal movimentação entre a “segunda vida do povo” e a “vida popular cotidiana”, ambas tensionadas num contexto festejante e violento de carnaval.

Ampliando a abordagem da folia brasileira, há pesquisadores que debatem a tensão entre a inversão e a ordenação sexuais no carnaval. Dentro dessa temática, sobressaem as obras *Além do Carnaval* de James Green e *Devassos no Paraíso* de Silvério Trevisan. Por intermédio dessas pesquisas, esta análise literária segue a premissa de que há na narrativa abreuliana¹⁸² um simultâneo processo de (des)carnavalização através do (des)mascamamento, metaforizado

180 Para distinção entre o grupo e a dupla, os antagonistas são os outros, conforme especificado na narrativa, e os protagonistas serão nomeados como os companheiros, indicando o afeto e o desejo entre “eu” e “ele”.

181 As expressões bakhtiniano/a(s) adjetivam as obras e os conceitos de Mikhail Bakhtin.

182 As expressões abreuliano/a(s) adjetivam as obras e os personagens de Caio Fernando Abreu.

pelos antagonistas mascarados e pelos protagonistas desmascarados. Para o entendimento da simbologia da máscara, o *Dicionário de Símbolos* apresenta uma visão catártica de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant sobre esse objeto carnavalizante. Ainda sobre esse processo de “Carnavalização”, Norma Discini dialoga com o pensamento de Mikhail Bakhtin, no capítulo publicado em *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Deste modo, essas visões analíticas convergem no contexto da folia, observando a infiltração da violência no ambiente carnavalesco, debatendo as interpretações da cosmovisão carnavalesca e interpretando objetos que tanto simbolizam quanto são ressignificados pelo carnaval.

(Des)mascaramento como processo de (des) carnavalização

No conto “Terça-Feira Gorda”, problematizado pela cosmovisão carnavalesca bakhtiniana, o simbólico do (des)mascaramento denota o sentido de (des)carnavalização. Numa leitura ambígua da narrativa de Caio Fernando Abreu, há uma alternância entre a assimilação e a refutação daquilo que Mikhail Bakhtin trabalha sobre as inversões carnavalescas. Sobre isto, em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, considera que “[...] o riso popular e suas formas constituem o campo menos estudado da criação popular” (BAKHTIN, 2010, p. 3), afirmação referente a sua visão crítica em meados do século XX. Com essa percepção, analisa “[...] as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 3-4) – situações que constituem a tradição cômica popular, sobretudo a cultura referente ao carnaval medieval e renascentista.

No capítulo introdutório da “Apresentação do problema”, Mikhail Bakhtin esboça os conceitos de carnaval e de carnavalização exemplificando folias carnavalescas e festas oficiais/religiosas, enquanto acentua a diferença entre estas comemorações coletivas ora catárticas ora hierárquicas. Em suas palavras:

[...] as festividades, em todas as suas fases históricas, ligaram-se a períodos de *crise*, de transtorno, na vida da natureza, da sociedade e do homem. A morte e a ressurreição, a alternância e a renovação constituíram sempre os aspectos marcantes da festa. E são precisamente esses momentos – nas formas concretas das diferentes festas – que criaram o clima típico da festa (BAKHTIN, 2010, p. 8, grifo do autor).

Essas analogias bakhtinianas estão vinculadas à diferenciação entre a folia de carnaval, que permitia a alternância social numa espécie de “segunda vida do povo”, e às celebrações oficiais de cunho religioso, que mantinham uma ordenação comportamental semelhante à “vida

popular cotidiana”. Quando Mikhail Bakhtin se refere a um período de crise, contextualiza as origens de comemorações desde as saturnais romanas carnavalescas às festas hierárquicas da corte. Com isso, sugere que à medida que algumas festas pausavam os problemas diários, outros festejos reforçavam o poder exercido pelos nobres sobre seus servos. Quanto às folias, há a evidência de que o riso contido nessas festividades é derivado da catarse que causam nos foliões por intermédio das inversões das hierarquias sociais padronizantes.

Sobre esse riso carnavalesco, em sua atuação no processo de carnavalização, é perceptível que “uma qualidade importante do riso na festa popular é que escarnece dos próprios burladores. O povo não se exclui do mundo em evolução. Também ele se sente incompleto; também ele renasce e se renova com a morte” (BAKHTIN, 2010, p. 10-11). Tal escarnecimento rebaixa o indivíduo a uma imagem cômica, por vezes grotesca, como uma forma da coletividade se contrapor a qualquer superioridade entre si mesma, mantendo a universalidade que a folia exige. Em “Terça-Feira Gorda”, por exemplo, Caio Fernando Abreu carnaliza os companheiros como “as loucas” aos olhos dos outros, alcunha que poderia retratar uma inversão entre os papéis masculino e feminino no carnaval – “Ai-ai, alguém falou em falsete, olha as loucas, e foi embora” (ABREU, 2018, p. 345). Entretanto, a expressão tem um teor propositalmente pejorativo, indicando uma aversão coletiva dos foliões ao comportamento homoafetivo de “eu” e “ele”, contrapondo a visão oficial de mundo do grupo à cosmovisão carnavalesca da dupla.

Ao pensar essa visão carnavalesca de mundo em *Bakhtin: outros conceitos-chave* – livro organizado por Beth Brait¹⁸³ –, a linguista brasileira Norma Discini reflete sobre as interpretações da “Carnavalização” por diferentes perspectivas analítico-literárias. Dialogando com o *contexto de François Rabelais: problemas da Poética de Dostoiévski* e a contemporaneidade, conceitua a carnavalização em contraposição ao grotesco e à polifonia – conceitos bakhtinianos. Conforme suas reflexões:

Fica registrada a carnavalização como movimento de desestabilização, subversão e ruptura em relação ao “mundo oficial”, seja este pensado como antagônico ao grotesco criado pela cultura popular da Idade Média e Renascimento, seja este pensado como modo de presença que aspira à transparência e à representação da realidade como sentido acabado, uno e estável, o que é incompatível com a polifonia (DISCINI, 2006, p. 84, grifo da autora).

Com essa discussão, é possível pensar a (des)carnavalização em “Terça-Feira Gorda” como uma (des)estabilização: ações simultâneas de ruptura e de extensão de uma realidade social em um contexto carnavalesco. Essa narrativa abreuliana é marcada pela dualidade de

183 Linguista brasileira, organizadora de *Bakhtin > dialogismo e construção de sentido*, em 1997; *Bakhtin: conceitos-chave*, em 2005; *Bakhtin: outros conceitos-chave* em 2006.

uma violência real e imagética entre a explicitude – “A boca molhada afundando no meio duma massa escura, o brilho de um dente caído na areia” (ABREU, 2018, p. 346) – e a metaforização – “E finalmente a queda lenta de um figo muito maduro, até esborrachar-se contra o chão em mil pedaços sangrentos” (ABREU, 2018, p. 346) – da morte dos companheiros. Enquanto “ele” é visto envolto pelo sangue que escorre de sua boca, “eu” fecha os olhos e vê a imagem de um figo despedaçado no chão, metaforizando uma pancada mortal na sua cabeça em pleno carnaval.

Essas violências ocorrem pela ausência da máscara, objeto (des)carnavalizante que viabiliza um *insight* de “eu” sobre sua condição com “ele” – “Foi então que percebi que não usávamos máscara” (ABREU, 2018, p. 345). Isso indica o desmascaramento de ambos em relação aos foliões, que mantêm os companheiros em seu campo de visão – “Em volta, olhavam” (ABREU, 2018, p. 345). Em seguida, as faces dos agressores surgem durante o espancamento – “Olhando para baixo, vi os olhos dele muito abertos e sem nenhuma culpa entre as outras caras dos homens” (ABREU, 2018, p. 346) –, contrapondo a exposição unilateral aos olhares no interior do baile à visualização ambivalente dos rostos no exterior da praia. Selecionando trechos do conto, é possível exemplificar a constante exposição dos protagonistas, como nestes:

Ele estendeu a mão aberta, passou **no meu rosto**, falou qualquer coisa [...]. Eu estendi a mão aberta, passei **no rosto dele**, falei qualquer coisa [...]. E fomos saindo colados pelo meio do salão, a purpurina **da cara dele** cintilando no meio dos gritos [...]. Veados, a gente ainda ouviu, recebendo **na cara** o vento frio do mar [...]. Bem de perto, olhei **a cara dele**, que olhada assim não era bonita nem feia: de poros e pêlos, **uma cara de verdade** olhando bem de perto **a cara de verdade** que era a minha [...] (ABREU, 2018, p. 344-346, grifo meu).

Pelo processo de (des)carnavalização, “eu” e “ele” rompem com uma organização social vigente em um espaço universalizante, pois, assim como os seus rostos, seus desejos homoafetivos estão expostos para todo o baile de carnaval – “E fomos saindo colados pelo meio do salão [...]” (ABREU, 2018, p. 345). Em oposição, os outros seguem aspectos da vida cotidiana, numa tentativa de extensão das ordenações sociais a uma visão carnavalesca de mundo – “[...] a purpurina da cara dele cintilando no meio dos gritos” (ABREU, 2018, p. 345). Em “Terça-Feira Gorda”, a proximidade homoafetiva entre os protagonistas é evidenciada pelo desmascaramento de ambos, tendo em vista que transitam pelos contextos cultural e social, as suas ações permitem que a reordenação das hierarquias se infiltre em um ambiente que as inverte propositalmente.

Com essa situação, surge uma tensão narrativa (des)carnavalizante que provoca tanto a expulsão – “Veados, a gente ainda ouviu, recebendo na cara o vento frio do mar” (ABREU,

2018, p. 345) – quanto o espancamento – “O pontapé nas costas fez com que me levantasse” (ABREU, 2018, p. 345) – dos companheiros pelos outros. Nesse paralelismo, a dupla expõe seus desejos homoafetivos aos foliões, pois não utilizam objetos carnalizantes como máscaras ou fantasias, que poderiam integrá-los totalmente à folia. Sobre esse (des) mascaramento, Mikhail Bakhtin (2010, p. 35, grifo do autor) considera que:

O motivo da *máscara* é mais importante ainda. É o motivo mais complexo, mais carregado de sentido da cultura popular. A máscara traduz [...] a alegre negação da identidade e do sentido único [...]; a máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações de fronteiras naturais [...]. O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável.

Partindo dessas considerações, o mascaramento é processo de carnalização, pois, “mesmo na vida cotidiana contemporânea, a máscara cria uma atmosfera especial, como se pertencesse a outro mundo. Ela não poderá jamais tornar-se um objeto entre os outros” (BAKHTIN, 2010, p. 35). Em “Terça-Feira Gorda”, ao rejeitarem uma personificação carnavalesca, “eu” e “ele” se desvinculam parcialmente do carnaval, influenciando os foliões a agir como se deduzissem uma ruptura com o “mundo oficial” tanto na “segunda vida do povo” quanto na “vida popular cotidiana”, por parte daqueles que se desejam mutuamente e explicitamente sem máscara. Através desse caráter metafísico, o narrador-protagonista reflete sobre a proibição e o perigo de não se mascarar durante o carnaval, afirmando que:

Foi então que percebi que não usávamos máscara. Lembrei que tinha lido em algum lugar que a dor é a única emoção que não usa máscara. Não sentíamos dor, mas aquela emoção daquela hora ali sobre nós, eu nem sei se era alegria, também não usava máscara. Então pensei devagar que era proibido ou perigoso não usar máscara, ainda mais no Carnaval. (ABREU, 2018, p. 345).

Essa epifania sobre o mascaramento engloba a ordem do simbólico, tendo em vista que, como especificado no *Dicionário de Símbolos*, “a máscara não esconde, mas revela, ao contrário, tendências inferiores, que é preciso pôr a correr” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 596). Nesse sentido, ao modo que os desejos homoafetivos dos companheiros são validados pela universalidade carnavalesca, a violência homofóbica dos outros é validada como uma catarse coletiva durante a folia no conto “Terça-Feira Gorda”. Em outras palavras, aquilo que a “vida popular cotidiana” não permite, a “segunda vida do povo” possibilita pelo uso de objetos carnalizantes como máscaras e fantasias. Ainda sobre o mascaramento, o seu efeito catártico se integra ao contexto carnalizante, uma característica interpretada pelos pesquisadores franceses Jean Chevalier e Alain Gheerbrant. Em sua obra conjunta sobre simbologia, especificam que:

As máscaras preenchem uma função social: as cerimônias mascaradas são *cosmogonias representadas que regeneram o tempo e o espaço* [...]. Mas são também verdadeiros **espetáculos catárticos**, no curso dos quais o homem toma consciência de seu lugar dentro do universo, vê a sua vida e a sua morte inscritas em um drama coletivo que lhes dá sentido. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 596-597, grifos dos autores).

Partindo desse sentido, ao se mascarar e/ou se fantasiar, o folião confirma que deseja participar da outra realidade, assumindo uma caracterização exigida para a efetivação de sua ruptura com o mundo oficial, a carnavalização. Em “Terça-Feira Gorda”, a máscara permite a inserção dos foliões a uma outra vida, em que as hierarquias sociais não condizem ao carnaval. Por esse motivo, os companheiros não se integram totalmente ao contexto carnavalesco, pois estão com seus rostos expostos e com seus desejos explícitos, incumbindo aos demais foliões o realocamento dos desmascarados ao ambiente exterior. Esse retorno metafórico à “vida popular cotidiana” gera uma espécie de “drama coletivo”, no qual se presencia a transição entre a vida no baile e a morte na praia dos protagonistas.

Retomando o processo de (des)carnavalização, é possível pensar que aqueles que gritaram “loucas” e “veados” para “eu” e “ele”, denotando homofobia em relação aos companheiros, são os mesmos que os espancaram até a morte. Metaforicamente, o deslocamento do interior do baile ao exterior da praia indica uma mudança do contexto cultural carnavalesco para o social cotidiano, remetendo a uma sociedade que valida as violências praticadas contra os transgressores do padrão heterossexual normativo. “Em Terça-Feira Gorda”, a homoafetividade para o personagem “eu”, independentemente do gênero e da sexualidade, indica que as corporalidades masculinas sentem atração mútua porque desejar é um ato carnavalesco em si mesmo. Conforme o narrador-protagonista:

Ele encostou o peito suado no meu. Tínhamos pêlos, os dois. Os pêlos molhados se misturavam [...]. E não parecia bicha nem nada: apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o meu, que por acaso era de homem também [...]. Eu era apenas um corpo que por acaso era de homem gostando de outro corpo, o dele, que por acaso era de homem também. (ABREU, 2018, p. 344).

Nesse trecho, seguindo a lógica das padronizações sociais, que classificam as relações entre o mesmo sexo como homossexuais, há a representação de um contexto homoafetivo. Mesmo desmascarados, a homoafetividade entre os protagonistas equivale ao ato de carnavalizar, pois, sem hierarquias entre as corporalidades, a folia permite que os corpos masculinos se desejem mutuamente. Entretanto, mesmo que o personagem “eu” afirme que “ele” não aparenta ser “bicha” (homossexual), os outros não toleram os desejos erótico-afetivos dos companheiros, aplicando uma padronização social que marginaliza as relações homoafetivas, a homofobia.

Nesse contexto, preestabelecida a ordenação homofóbica, “eu” e “ele” a desestabilizam com uma inversão sexual – “Tiramos as roupas um do outro [...]. A gente se afastou um pouco, só para ver melhor como eram bonitos nossos corpos nus de homens estendidos um ao lado do outro [...]” (ABREU, 2018, p. 346) –, fato que os outros interpretam como ataque à necessidade grupal de manutenção da ordem heterossexual. Por essa motivação, os foliões avançam num contra-ataque violento, impossibilitando a continuação do desvio através da morte dos dois homens. Como descrito na narrativa:

Mas vieram vindo, então, e eram muitos. Foge, gritei, estendendo o braço. Minha mão agarrou um espaço vazio. O pontapé nas costas fez com que me levantasse. Ele ficou no chão. Estavam todos em volta. Ai-ai, gritavam, olha as loucas. Olhando para baixo, vi os olhos dele muito abertos e sem nenhuma culpa entre as outras caras dos homens. A boca molhada afundando no meio duma massa escura, o brilho de um dente caído na areia. Quis tomá-lo pela mão, protegê-lo com meu corpo, mas sem querer estava sozinho e nu correndo pela areia molhada, os outros todos em volta, muito próximos. (ABREU, 2018, p. 346).

Esse cenário literário de violência se alinha a temáticas sociais como, por exemplo, a aversão aos relacionamentos erótico-afetivos homossexuais. Considerando que a relação entre os companheiros ocorre durante o carnaval, esse aspecto pode ser observado por intermédio da obra de James Green. Em *Além do Carnaval*, o historiador estadunidense retrata a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Sua pesquisa histórica reconstrói o comportamento cultural brasileiro carnavalesco, evidenciando a apropriação homossexual de um dos espaços de hegemonia heterossexual: o carnaval, neste caso, do Rio de Janeiro. Logo na “Introdução”, especifica que:

A permissividade aberta do carnaval, assim diz o estereótipo, simboliza um regime sexual e social que aceita a ambiguidade sexual sem restrições, incluindo a sexualidade do homem em relação ao homem. Quando as fantasias do carnaval são despidas e a vida retoma seu curso normal, surge um quadro um tanto diferente da tolerância em relação aos homossexuais no Brasil [...]. A homofobia também se manifesta de formas mais violentas (GREEN, 2000, p. 23-24).

Essa visão sobre o contexto carnavalesco homossexual explicita uma segunda vida sexual contraposta a uma hierarquização da folia brasileira, pois “[...] a violência física contra os que iam ao baile podia ser uma reação espontânea de algumas pessoas na multidão [...]” (GREEN, 2000, p. 356). De modo semelhante, atos violentos coletivos, como os referidos no capítulo sobre “A apropriação homossexual do carnaval carioca”, se tornam literatura no conto “Terça-Feira Gorda” – “Mas vieram vindo, então, e eram muitos” (ABREU, 2018, p. 346). Literariamente,

a homofobia transita na narrativa de Caio Fernando Abreu entre o campo verbal – “Estavam todos em volta. Ai-ai, gritavam, olha as loucas” (ABREU, 2018, p. 346) – e o contexto físico – “O pontapé nas costas [...], o brilho de um dente caído na areia” (ABREU, 2018, p. 346) –, em semelhança a um *modus operandi* homofóbico: primeiro palavras, segundo ações, ambas violentas.

Ainda sobre o (des)mascaramento em “Terça-Feira Gorda”, o aspecto narrativo de proibição e periculosidade do ato também é inerente ao carnaval. Tal percepção remete à obra *Devassos no Paraíso*, outra pesquisa histórico-cultural sobre *a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Abordando diferentes períodos e produções, o pesquisador brasileiro Silvério Trevisan pontua parte significativa da história e da cultura homossexual brasileira. Sobre o carnaval, no capítulo “A máscara e a paródia”, há a confirmação de que “[...] a máscara do carnaval se torna, na verdade, uma oportunidade única de revelar os aspectos mais profundos da realidade cotidiana, aqueles que talvez sejam perturbadores demais para se mostrar abertamente” (TREVISAN, 2018, p. 362). Em outras palavras, se refere:

[...] ao *desvio latente* que a máscara revela quando pretende ocultar a superfície da normalidade. Com tamanha inversão, também é verdade que a alegria carnavalesca adquiriu no Brasil conotações da fatalidade, pois se trata do derradeiro delírio carnal antes da penitência quaresmal, que *interrompe* cristãmente a festa pagã. O Carnaval tornou-se entre nós uma dança que precede a morte, a última alegria que prenuncia o fim. Misturam-se morte e festa até o ponto de não ser mais possível distinguir uma da outra [...] (TREVISAN, 2018, p. 362, grifo do autor).

Nesse sentido, a máscara carnavalesca revela o seu teor desviante, ao modo que o carnaval declina todas as suas universalidades na Terça-Feira Gorda, o dia anterior à Quarta-Feira de Cinzas (Quaresma), reforçando a necessidade do mascaramento para uma completa carnavalização – “Então pensei devagar que era *proibido* ou perigoso não usar máscara, ainda mais no Carnaval” (ABREU, 2018, p. 345). Simbolicamente, o último dia de folia anuncia a morte carnal pelo desejo carnavalesco para o renascimento do espírito pela penitência religiosa. Como o primeiro dia da Quaresma encerra a carnavalização de uma festa pagã (politeísta), e inicia a santificação de uma festividade cristã (monoteísta), os foliões se mascaram para sinalizar aptidão aos desvios carnavalescos até o seu fim.

Com essas relações de extremos, o próprio título do conto, “Terça-Feira Gorda”, indica um ciclo de encerramento e recomeço socioliterário, estabelecendo uma alegoria de transição mútua entre a literatura de Caio Fernando Abreu e a folia de carnaval. Com essa interpretação, a simbologia de transformação entre as festas pagã do carnaval e religiosa da Quaresma também está relacionada à vida e à morte dos protagonistas.

Pelo contexto desse simbolismo, considerando os períodos festivos cíclicos, no conto “Terça-Feira Gorda” a intensidade das subversões aumenta conforme a finalização do carnaval e o início da Quaresma. Isso ocorre porque “no Carnaval, os instintos não pedem licença para passar; dança-se canta-se, trepa-se, briga-se, rouba-se e mata-se num único movimento tornado voragem [...]” (TREVISAN, 2018, p. 56). Analogamente, a amplitude do desejo dos companheiros remete à magnitude da aversão dos outros, repercutindo uma violenta voragem carnavalesca na narrativa de Caio Fernando Abreu.

Conclusão

Sintetizando o pensamento apresentado, a cosmovisão carnavalesca de Mikhail Bakhtin introduz a discussão literária ao âmbito das inversões das hierarquias sociais, pois, pensar o carnaval é refletir sobre o modo como a folia permite que os foliões se integrem a uma realidade onde todos estão nivelados por um riso carnavalesco. Apesar da especificidade medieval e renascentista em que os conceitos de carnaval e carnavalização são apresentados, a pesquisa bakhtiniana também pode ser aplicada na contemporaneidade.

Partindo desses conceitos, sobretudo no século XX, o carnaval é considerado um ambiente de liberação sexual, pois tem parte da sua história e cultura vinculada às transgressões das sexualidades e das identidades de gênero. Em pesquisas histórico-culturais como as realizadas por James Green e por Silvério Trevisan, os conceitos de carnaval e carnavalização também constataam a violência social a grupos específicos dentro da folia. Conforme esses estudos, as agressões se tornaram comuns ao ambiente festivo brasileiro, principalmente direcionadas aos grupos masculinos homossexuais, sem excluir as violências praticadas contra lésbicas, bissexuais, transgêneros e transsexuais.

Com esse *modus operandi*, paradoxalmente, a folia no Brasil incorporou violências sociais contra grupos de minorias, os quais sempre ocuparam os ambientes carnavalescos tanto cultural quanto historicamente. Em parte, a aversão social homofóbica é um contramovimento conservador ao contexto histórico-cultural do século XX, que engloba desde a liberação sexual – decorrente das movimentações socioculturais a partir de 1960 – à pandemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida¹⁸⁴ (SIDA) – estigma dos homens homossexuais entre as décadas de 1980 e 1990. Tantos fatores sócio-históricos não estão imunes às produções artístico-culturais, e vice-versa, permeando músicas, filmes, livros, peças teatrais, entre outras.

Sobre a literatura do final do século XX, a produção literária brasileira apresentou autores e obras que trabalharam aspectos socioliterários. Dentre eles, o contista Caio Fernando Abreu presenciou a movimentação social e cultural brasileira de fim de século. Sua obra *Morangos*

184 Em inglês: “Acquired Immunodeficiency Syndrome” (AIDS).

Mofados se tornou uma obra-prima, em parte, por retratar o espírito da década de 1980. De certo modo, sua sexualidade permitiu presenciar a violência com que os homossexuais eram tratados socialmente, fato retratado em algumas de suas produções literárias como “Terça-Feira Gorda”.

Pela análise desse conto, do título à narrativa, é perceptível uma construção literária que esboça a realidade social, sem ausentar o teor artístico, sobrepondo **festa, drogas, sexo, violência, morte e metáforas** sobre: **orixás** – “Usava uma tanga vermelha e branca, Xangô, pensei, lansa com purpurina na cara, Oxaguiã segurando a espada no braço levantado, Ogum Beira-Mar sambando bonito e bandido” (ABREU, 2018, p. 344); **frutas** – “Entreaberta, a boca dele veio se aproximando da minha. Parecia um figo maduro quando a gente faz com a ponta da faca uma cruz na extremidade mais redonda e rasga devagar a polpa, revelando o interior rosado cheio de grãos” (ABREU, 2018, p. 345); **constelações** – “Eu olhei para cima e mostrei olha lá as Plêiades, só o que eu sabia ver, que nem raquete de tênis suspensa no céu” (ABREU, 2018, p. 345).

Entre essas metáforas, Caio Fernando Abreu escreve um conto sobre uma festa carnavalesca que, certamente, denuncia a face homofóbica da sociedade brasileira da década de 1980. Com essa analogia, inerente ao contexto sócio-histórico de “Terça-Feira Gorda”, a folia e a violência se integram ao carnaval brasileiro. Sendo assim, a vida e a morte dos protagonistas coincidem tanto na metáfora do deslocamento do baile à praia, que representa o interior e o exterior do mundo carnavalesco, quanto na transição das festividades da Terça-Feira Gorda à Quarta-Feira de Cinzas, que indica o fim do carnaval e o início da Quaresma.

Portanto, se a cosmovisão carnavalesca bakhtiniana valida as inversões da hierarquias, tendo em vista a relação homoafetiva entre “eu” e “ele”, o contexto da narrativa abreuliana demonstra uma aversão às transgressões sexuais durante o carnaval, explicitando a violência homofóbica dos foliões e da sociedade. Sendo assim, a simbologia da máscara bifurca em: primeiro o mascaramento carnavalesco como integração cultural, que integra os foliões à “segunda vida do povo”; segundo o desmascaramento descarnavalesco enquanto exposição social, que reintegra os cidadãos à “vida popular cotidiana”. Com ambos resultando no (des) mascaramento como processo de (des)carnavalização no conto “Terça-feira Gorda” de Caio Fernando Abreu.

Referências

ABREU, C. F. Terça-feira gorda. *In*: ABREU, C. F. **Contos completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 344-346.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura).

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva *et al.* 33. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

DISCINI, N. Carnavalização. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 53-93.

GREEN, J. N. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Tradução de Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. rev. atual. amp. 2. reimp. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

DESAPRENDER E DESPENSAR PARA, ENFIM, RE-APRENDER-COM SILVIANO SANTIAGO: UMA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

Pedro Henrique Alves de Medeiros¹⁸⁵

Edgar César Nolasco¹⁸⁶

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir os conceitos de não-modernos (MIGNOLO, 2017) e de epistemicídio (MENESES; SANTOS, 2010) à lume da crítica biográfica fronteiriça e, sobretudo, na esteira do ensaio intitulado “A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo” (2014) do escritor e crítico latino-brasileiro homossexual Silvano Santiago. Para tal, valeremos, dentre outros, dos intelectuais Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses e Walter Mignolo no intento de fundamentarmos um pensamento *outro*, de cunho fronteiriço-pós-abissal, projetado a partir das bordas das exterioridades e entremeado pela premissa de um desaprender/despensar (SANTOS, 2019) ou aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008) para, então, re-aprender-com (SANTOS, 2019) nosso divíduo e aliado hospitaleiro Silvano, cujo espectro discursivo vem permeando nossos escritos desde 2017 na iniciação científica, passando pelo âmbito do mestrado em 2019-2020 e, agora, no contexto do doutoramento em 2022. Nesse ínterim, atravessados pela perspectiva de uma autorreflexividade (SANTOS, 2019) corroborada, primordialmente, pelo intelectual citado, incidiremos sobre nossas próprias trajetórias pessoais a possibilidade de questionarmos aquilo que aprendemos ou, como explicita Boaventura de Sousa Santos (2019), *muito do que aprendemos sobre como aprender*, em especial, enquanto não-modernos, latinos, brasileiros e também homossexuais fronteiriços escre(vi)vendo a partir de uma universidade periférica situada nos arrabaldes de Mato Grosso do Sul. Por fim, dentre as obras que darão subsídio epistemológico para nossas reflexões descoloniais, mencionamos “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais” (2010), de Ramón Grosfoguel; *Epistemologias do Sul* (2010), organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses; *Histórias locais/projetos globais* (2003), “Desobediência epistêmica” (2008) e “Desafios decoloniais hoje” (2017), de Walter Mignolo; “O resgate da epistemologia” (2010), de João Arriscado Nunes; “Para além do pensamento abissal” (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010) e *O fim do império cognitivo*

185 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC/UFMS). E-mail: pedro_alvesdemedeiros@hotmail.com.

186 Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais; Núcleo de Estudos Culturais Comparados (NECC/UFMS). E-mail: ecnolasco@uol.com.br.

(2019) novamente de Boaventura de Sousa Santos ademais aos textos e às reflexões oriundas do projeto intelectual de Silviano Santiago.

Palavras-chave: Silviano Santiago. Descolonial. Epistemicídio.

Este trabalho se assenta no desaprender/despensar (SANTOS, 2019) para, enfim, re-aprender-com (SANTOS, 2019) o escritor e ensaísta latino-brasileiro e homossexual Silviano Santiago partindo das vias do epistemicídio (MENESES; SANTOS, 2010) de nós, não-modernos (MIGNOLO, 2017), em direção às teorizações epistemológicas sul-fronteiriças enquanto saída crítico-sensível no pleitear de futuros globais descolonizados, sendo esses, portanto, mais justos e igualitários para *todas as vidas, loci*, saberes, pensamentos, afetos, desejos e sensibilidades assentados na perspectiva de uma co-presença-existência radical (SANTOS, 2010a), latente e pulsante pós-abissal. Para isso, ademais aos amigos-aliados críticos-literários-poéticos os quais trazemos à baila em nossa conversa epistêmica, valeremo-nos do texto “A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo” (2014), de Silviano Santiago, publicado no jornal *Folha de São Paulo*.

Silviano, na condição de bolsista de doutoramento em Paris nos idos de 1961, é contaminado pelo vírus colonial lusitano que passa a afetá-lo no dia a dia europeu (SANTIAGO, 2014). No entanto, o autor dá a esse vírus um trato afetivo e crítico (haja vista que, em maior ou menor grau, a França integrou indiretamente sua formação acadêmica-intelectual-literária). Para ele, o afeto-crítico foi a condição para que não se imunizasse com a vacina e, por consequência, *com o corpo tomado por virose pós-colonial, Silviano delira* (SANTIAGO, 2014). Dado o intento metafórico exposto, entreve-se que o delírio pós-colonial de Silviano e a recusa à suposta vacina possibilitada pelas hegemonias modernas se abalizam, justamente, nas práticas de (auto) reflexidades (SANTOS, 2019) do mineiro ao não permitir ser integrado, tampouco, tolerado pelo eurocentrismo que o permeava naquele momento. Ao delirar com o vírus pós-colonial imbricado em seu corpo, ou fronteiro-pós-abissal da nossa óptica, tanto Silviano quanto nós *aprendemos a desaprender* (MIGNOLO, 2008) *para re-aprender-com* (SANTOS, 2010a) compreendendo que temos problemas modernos para os quais não possuímos soluções modernas (SANTOS, 2010b).

Desse viés, no tocante à América Latina e ao Brasil, amplamente impressos nas escrevivências literárias-ensaístas do mineiro, percebe-se que as teorias viajantes/itinerantes do Norte não servem, em totalidade, para as celemas incutidas no Sul a partir do qual pensamos, existimos, sobrevivemos e escre(vi)vemos. Sendo assim, Boaventura de Sousa Santos assente que por mais que nossa formação tenha se dado pelas garras das metodologias e das *epistemes* do Norte, nossas práticas de (auto)reflexidades e teorizações fronteiriças, pós-abissais ou até mesmo pós-coloniais devem iniciar pelas veredas das nossas próprias trajetórias pessoais

(SANTOS, 2019). Essa premissa implica não só questionarmos aquilo que aprendemos, mas, também, colocarmos em xeque muito do que *fomos ensinados sobre como aprender* (SANTOS, 2019).

Direcionamo-nos, então, na contracorrente do pensar categorial (NUNES, 2010) objetificante próprio da *episteme* abissal ao reapropriar as conceituações de epistemologia, literatura, ciência etc. em um quadro de sentidos e de práticas fronteiriços, pós-abissais e, eminentemente, do Sul. Segundo o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, sempre falamos (ou escre(vi) vemos) a partir de um lócus específico localizado nas estruturas de poder (GROSFOGUEL, 2010). Portanto, ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas geográficas e raciais do sistema-mundo patriarcal, capitalista, colonial e moderno (GROSFOGUEL, 2010). Por conseguinte, na diferença (colonial) do construto universal exposto, Silviano, no ensaio “A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo”, explicita que nos idos de 1961-62 concorreu à vaga de professor na Universidade do Novo México (Estados Unidos) passando do encargo de doutorando em literatura francesa moderna na Sorbonne (França) para a posição de professor de literaturas brasileiras e portuguesas no lugar que o mineiro conclama de *antigo território indígena norte-americano, cujo centro ultramoderno é a cidade de Albuquerque* (SANTIAGO, 2014).

Nesse cenário, Silviano expõe que o vírus colonial lusitano estava imbricado em suas práticas docentes e, na sala de aula, convivia *pari passu* à vacina brasileira injetada pelo crítico literário brasileiro Antonio Candido no *corpus* da nossa história cultural (SANTIAGO, 2014). Isso posto, o professor e intelectual mineiro deslinda no exercício professoral justamente o intento das epistemologias fronteiriças/pós-abissais ao não desconsiderar a tradição hegemônica ocidental, mas, pelo contrário, colocá-la *vis-à-vis* ao pensamento e à literatura terceiro-mundistas brasileiros. Para isso, o mineiro se vale da comparação do “Canto 9” de *Os Lusíadas* de Camões com o *Claro enigma* de Carlos Drummond de Andrade (SANTIAGO, 2014) ao tracejar o modernismo pela égide do “tópos” da “máquina do mundo”, tanto no português quanto no brasileiro, sem assimetrias de poder e/ou hierarquias subalternizantes. Silviano, sem recorrer em epistemicídios e no pluriverso ao vírus colonial-imperial, não se deixa contaminar pelos legados ocidentais modernos que promoveriam a sobreposição da literatura da metrópole sobre a da margem.

Ambas são tomadas pela possibilidade de co-presença radical e simultânea consciente das diferenças coloniais que as fundamentam, mas, sem se utilizar destas para valorá-las. Para ele, gradualmente, houve o abandono do conceito de literatura (SANTIAGO, 2014) (na chancela das *belle lettres* advindas das postulações modernas ocidentais) e o desejo de legitimação da vasta elucubração de cultura que seria substantivo para o fomentar dos estudos culturais. Nesse intento, ao se afastar da percepção maniqueísta e excludente de literatura, posicionamento

(auto)intitulado por ele de *indisciplinado e corrosivo* (SANTIAGO, 2014), Silviano se volta para a percepção dos discursos culturais identitários brasileiros os quais as *belles lettres seriam apenas a parte sublime e nobre* (SANTIAGO, 2014).

Ou seja, da nossa percepção crítica, um construto estetizante moderno e universalizante empobrecedor no tanger às literaturas terceiro-mundistas subalternas e que, por extensão, não seria suficiente para pensá-las no tocante ao *a partir de*, mas, apenas, pela insígnia do *sobre* objetificante e obscurecedor das sensibilidades e *loci* geoistóricos que as fundamentam. Silviano descortina o horizonte crítico *outro* (da nossa perspectiva, pós-abissal e fronteiroço) de que se havia história e/ou literatura, essas têm de ser narradas *a contrapelo da fé do império, ou seja, do ponto de vista dos vencidos* (SANTIAGO, 2014). Do plasmar epistêmico o qual nos assentamos, compreendemos que essa proposição se roça justamente com a teorização do Sul: a reinscrição das grafias, sensibilidades, *loci*, desejos, afetos e saberes-culturas-literaturas das exterioridades silenciados pelo universalismo abstrato itinerante/viajante e hospedado nas bordas do planeta. De acordo com Silviano (SANTIAGO, 2014, s/p, grifos meus):

As narrativas de nítida origem europeia tinham de ser contrabalançadas pelos textos dos falantes nativos, que desconheciam a escrita fonética. A produção cultural das nações independentes é magnetizada pela oralidade, assim como será a fala dos subalternos latino-americanos – por exemplo, Rigoberta Menchú, indígena guatemalteca. *Por essa fórmula simplificada, fui levado a questionar o conceito de identidade e a conjurar, enfatizando-a, a noção de diferença*, de que Jacques Derrida será o grande teórico a partir de 1967. *O mesmo europeu modelava e instruíva o outro brasileiro, na maioria das vezes de maneira cruel e sanguinária, como atestavam os bons estudos sobre aculturação.* [...] Como me valer do bom aprendizado teórico e ler textos – sem prejudicá-lo – que escapam totalmente aos princípios estéticos determinados pelos formalistas russos da qualidade literária? Antes de ser uma disciplina de estudos, a literatura me fornecia tanto uma metodologia de leitura quanto alicerçava os primeiros passos no que viria a ser definido como teoria pós-colonial e estudos culturais.

Na esteira da citação aposta, concebemos que os exercícios descritos por Silviano, ressaltados os distanciamentos, tais como o conceito de “diferença” derridiano, possibilitam um diálogo fecundo com as epistemologias pós-abissais e sul-fronteiriças as quais venho assentando-me. Tanto o mineiro quanto nós não rechaçamos e/ou desprezamos os saberes, pensamentos, literaturas etc. advindos do Ocidente, mas também, não os elejamos pela insígnia universal *de serem os únicos possíveis* e, sim, enquanto possibilidades tais como os advindos dos nossos arrabaldes do Terceiro Mundo. No fragmento supracitado, o mineiro deslinda o cenário do epistemicídio dos não-modernos ao explicitar que *o europeu modelou e instruiu*

o outro brasileiro, na maioria das vezes, de modo cruel e sanguinário, como reverberam os estudos sobre aculturação (SANTIAGO, 2014). Desse prisma, o professor, crítico e escritor dos trópicos incute a possibilidade da literatura enquanto fomento de leitura que viria a desbocar nas práticas vindouras pós-coloniais/culturais ou, até mesmo, nas pós-abissais e sul-fronteiriças.

No decorrer das atividades docentes, Silviano se armou de diversas metáforas coloniais munindo-se de fichas de jogador pós-colonial (para usar o termo utilizado por ele) na realização de apostas epistêmicas *outras*. Sob a égide das metáforas *catadas* (SANTIAGO, 2014) dos textos oriundos dos idos coloniais no Brasil, e *a partir* delas, o então professor e intelectual destrinchava as manobras do colonizador enrustidas nas superfícies e tomadas por mistérios nas primeiras narrativas historiográficas brasileiras (SANTIAGO, 2014). Em aparência, as metáforas pareciam inocentes (SANTIAGO, 2014), entretanto, continham arcabouços semânticos pouco explorados/pulsantes/latentes e, segundo Silviano, por isso, *requeriam a descodificação por parte do leitor pós-colonial brasileiro* (SANTIAGO, 2014). No entrever dessa postura epistêmica *outra* frente aos introitos coloniais em terras tupiniquins, descortinava-se a historicidade *na mais profunda dilatação da fé e do império trazidos e hospedados na então colônia pelos marinheiros lusitanos* (SANTIAGO, 2014).

Voltando-nos ao jogo realizado pelas fichas de jogador pós-colonial (SANTIAGO, 2014), Silviano explicita que sua primeira cobaia foi a “Carta de Pero Vaz de Caminha” (1500), a qual, diga-se de passagem, aprendemos nos anos escolares em aulas de história pelo caráter de “certidão de nascimento do Brasil”. Diante desse dado autobiográfico, reiteramos a premissa de que é necessário *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008) *para, enfim, aprender-com* (SANTOS, 2019) *e, além disso, deve-se questionar muito mais do que aprendeu e, sobretudo, muito do que foi ensinado sobre como aprender* (SANTOS, 2019). Assim, no que convém à carta, Silviano explicita que no momento em que o rei de Portugal a possui em mãos, na posição de legítimo destinatário, é empossado não só daquela terra exterior à Europa e ao Ocidente, mas, sobremaneira, dos seus habitantes descritos no documento assinado por Caminha (SANTIAGO, 2014). A partir disso, corrobora-se uma sucessão de genocídios e epistemicídios dos indígenas, povos originários, que se estende até a atualidade no governo de Jair Bolsonaro (também genocida, ressalvadas as diferenças, tal como os portugueses que aqui aportaram no século XV). Segundo Silviano (SANTIAGO, 2014, s/p, grifos meus):

A carta cria para a história o acontecimento da descoberta do Brasil por país europeu. Os cinco séculos de uma sociedade, sua organização social, política e econômica estão lá. Paralelamente à metáfora ‘semente’, levantei outra, que servia para caracterizar o indígena desconhecido dos portugueses. Ainda na língua latina, os jesuítas dirão que ele era ‘tanquam tabula rasa’ (como tábua rasa). O simulacro analítico da carta de Caminha associa a metáfora da semente à metáfora

da tábua rasa para oferecer ao leitor o relato histórico na sua verdade colonial: a palavra de Deus se imprimiria com toda a facilidade na página em branco da mente indígena. Tal como recomposto hermeneuticamente pelas metáforas de alto poder colonizador, o modo de pensar, de observar e de escrever de Vaz de Caminha predetermina o encontro imprevisível entre duas etnias que se desconheciam mutuamente. *Não havia possibilidade de conflito sanguíneo. Os bons valores ocidentais seriam naturalmente escritos na mente virgem e acolhedora dos indígenas.* Associada a 'semente', a palavra 'origem' é um tanto pedante, mas julgava-a importante para trabalhar a distinção entre 'origem' (valores ocidentais) e 'começo' (valores brasileiros), que tomei de empréstimo a Joaquim Nabuco.

À semelhança de Grosfoguel sobre a relação Deus/Homem no tocante à filosofia moderna ocidental de Descartes, desde 1500, com as "grandes navegações", já se desenhava um cenário epistêmico-teopolítico de subalternização em que, *a priori*, os estrangeiros sequer imaginavam a possibilidade de um conflito sanguíneo com os povos originários. Para os portugueses, como expõe Silviano, os indígenas seriam *tábuas rasas, com mentes virgens e acolhedoras, passíveis de introjetarem os ditos bons valores ocidentais.* No plasmar da consciência hegemônica, as injunções de "origem" se resguardavam aos valores do Ocidente, ao passo que as de "começo" serviriam aos brasileiros, não-ocidentais e, *a posteriori*, não-modernos. Desse ínterim colonialista, o Brasil só teria nascido e/ou se originado para o Ocidente a partir do momento em que foi invadido e supostamente descoberto pelos navegantes. Desliando essa premissa de outra forma: o Brasil só passa a existir para o mundo por vias da colonização europeia, antes disso, desse ponto de vista, só havia inexistência.

Assim, altamente atravessado por essas perspectivas *outras* frente aos processos de subalternização incutidos pelo colonialismo português no Brasil, Silviano abandona o campo adjetivo em que a literatura nacional estava imersa e se projeta nas veredas da literatura comparada, compreendida, por ele, também enquanto pós-colonial (SANTIAGO, 2014). Para tal, recusou a centralização monotópica universalista europeia – conclamada de esplêndida e trágica tradição milenar (SANTIAGO, 2014) – como *modus operandi e vivendi* de trabalhar com as produções literárias nos *loci* colonizadores e a sua disseminação *inferior e desafortunada nas colônias* (SANTIAGO, 2014). Desse plasmar, o mineiro aponta que foi justamente nessa época de (auto)reflexidades *outras*, pós-coloniais, que "[...] [teve] a ideia de introduzir nos estudos sobre literatura comparada a noção de 'entre-lugar', espaço negociável das literaturas latino-americanas [...]" (SANTIAGO, 2014, s/p).

Contudo, essa articulação não se assenta apenas nos trópicos, mas, também, nos lugares que passaram por processos similares da colonização, *cujo principal intuito era dar o troco pela diferença (pela originalidade), valor sempre neutralizado pela literatura comparada tradicional*

(SANTIAGO, 2014). Portanto, consciente ou não, entrevemos que mesmo se valendo do conceito de diferença derridiano, em menor ou em maior grau, há uma consciência crítica das diferenças coloniais nas práticas escritas de Silviano, o que se justifica até mesmo pelo seu uso da rubrica “pós-colonial” no tanger da literatura comparada a qual vem praticando há anos. O mineiro é, então, disciplinado, mas não é disciplinar (SANTIAGO, 2018). É leitor e herdeiro dos autores canônicos, ainda que não seja canônico (SANTIAGO, 2018). Em linhas gerais, transmuta-se na figura de equilibrista que se desestabiliza caso persista no tradicional e, *pari passu*, coteja a obliteração dos nós (SANTIAGO, 2020) coloniais-imperialistas incutidos nas produções, práticas, saberes e pensamentos terceiro-mundistas, brasileiros e fronteiriços.

Dito isso, evocamos um questionamento elementar de Ramón Grosfoguel no plano das discussões aqui tracejadas e ambientalizadas em espaços mirados pelos sucessivos epistemicídios e pela destituição de quaisquer humanidades dos ditos “outros”: “Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o lócus de enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas da Américas, como [...] Rigoberta Menchú [...] ou Domitila [...]?” (GROSFOGUEL, 2010, p. 462). Dessa feita, o pensamento pós-abissal se constitui mais de questionamentos e menos de respostas encerradas. Sendo assim, deixamos a pergunta em aberto para alargar os horizontes *outros* de reflexões deslocando o lugar a partir do qual os paradigmas foram/estão pensados, institucionalizados e legitimados.

Ademais, no fomento da transfiguração das teorias itinerantes que invisibilizam as diferenças coloniais, Mignolo pontua a indispensabilidade de traduzi-las levando em consideração as estruturas de poder que não necessariamente estão correlacionadas à “gramática” (MIGNOLO, 2003) de uma língua *outra*, bem como a história e o lugar desses *loci* alocados na exterioridade do sistema colonial moderno. Há que se passar pelo crivo de uma *tradução intercultural* (SANTOS, 2010a), ancorada pela ecologia dos saberes, a qual leva em consideração os lugares geoistóricos e epistemológicos atravessados pelas demasiadas vidas, afetos, desejos, emoções, cosmologias, culturas e sensibilidades *outras* de mundo. Em sua maioria, distintas das institucionalizadas pelo universalismo abstrato da hegemonia epistemicida do Ocidente moderno colonial e imperialista. No roçar das teorias itinerantes com a tradição literária brasileira aquilatada pelo conceito de “formação” promulgado por Antonio Candido, Silviano (SANTIAGO, 2014, s/p, grifos meus), em “A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo”, assente:

Pela escrita da ‘Formação da Literatura Brasileira’ e pela sua leitura, pesquisador, aluno e a própria literatura escrita por brasileiros desde meados do século 18 significam estar em vias de chegar à plenitude de suas respectivas e variadas vidas. Tanto as figuras humanas quanto as letras envolvidas por eles ainda eram verdes, por isso trabalhavam em uníssono a favor das respectivas formações. O aprendizado escolar do estudante se espelha no trabalho original de pesquisa do

universitário que, por sua vez, se espelha no próprio objeto de estudo – *a literatura brasileira no processo de sua afirmação como necessariamente adjetiva no interior de um conjunto bem mais vasto e fascinante. Unidos, os três vivem o lento, sofrido e gradativo processo da sua formação. Vivem o lento, sofrido e gradativo processo de interiorização de um saber que lhes é exterior, embora cada um e os três saibam que, sem a apreensão histórica e crítica daquele saber estranho, daquele saber intruso, não conseguiriam elaborar o alicerce indispensável para a grandeza plena das respectivas personalidades.* Como se esculpido na cabeça dum alfinete, esse aluno, aquele livro e seu autor podem ser hoje vistos de maneira emblemática como corresponsáveis pela produção intelectual do século XX brasileiro, inaugurada no ano de 1900 pelas memórias de Joaquim Nabuco, ‘Minha Formação’.

Em linhas gerais, atravessado pela obra *Formação da literatura brasileira* (2006) de Candido, Silviano descortina um horizonte crítico *outro* de possibilidades desconsideradas pelo imbricamento da “formação” em terras tupiniquins que *cortou ao meio a história cultural brasileira por vias do conceito disciplinar de arte literária do Ocidente* (SANTIAGO, 2014). Tal qual a citação aposta deslinda, essa elucubração teórica se entremeou nas leituras, pesquisadores, alunos e na própria literatura escrita por brasileiros desde os idos do século XVIII. Na égide da literatura brasileira, buscava-se encontrar sua suposta afirmação frente aos conjuntos *vastos e fascinantes* (SANTIAGO, 2014) já existentes e consolidados nos eurocentros do planeta.

Nesse processo, os agentes implicados no processo de construção/teorização literária vivenciaram, de maneira lenta, sofrida e gradativa, os processos de interiorização/hospedagem de saberes exteriores, estranhos e intrusos abortados no Brasil. Entretanto, Silviano reverbera que a dita “boa formação” incutida na cultura/literatura brasileiras era, e se estende até o presente, uma *dádiva da família ou do Estado aos privilegiados* (SANTIAGO, 2014). Nos idos do século XX, o postular da “formação” extravasa tornando-se ainda mais elástico, a citar, em 1942, a investigação da “Formação do Brasil contemporâneo”, por Caio Prado Jr., em 1950, pela “Formação econômica do Brasil”, por Celso Furtado, e, em 1960, pela dita “formação da filosofia uspiana” pelo discípulo de Candido, Paulo Eduardo Arantes (SANTIAGO, 2014).

Isso posto, Silviano explicita que no plasmar do caráter de paradigma atribuído ao conceito de formação se formatava uma série de inevitáveis jogos semânticos ao fundar e estruturar, no século XX, “[...] os múltiplos saberes confessionais, artísticos e científicos que compartilham certas características gerais ou formas do nosso ser e estar em processo de desenvolvimento.” (SANTIAGO, 2014, s/p). Assim, entrevemos que, pelo enviesamento paradigmático da “formação” aquilatada nos cenários literários, artísticos e epistemológicos brasileiros do século XX, voltou-se mais para discursos acabados *sobre* a sociedade brasileira e seus habitantes e menos aos conhecimentos das condições geoistóricas, particulares, locais, sensíveis, materiais e linguísticas da produção *de feixes exemplares de narrativas afins e complementares* (SANTIAGO, 2014).

No prisma dessas injunções, reiteramos o intento evocado por Silviano de que *a boa formação é uma dívida da família ou do Estado aos privilegiados* (SANTIAGO, 2014). À vista disso, entrevê-se os caracteres modernizantes (à semelhança das assimetrias de poder colonialistas) e elitistas os quais estão incutidos no conceito de “formação” amplamente difundido na literatura e cultura brasileiras. Para quem se deu a suposta *boa formação*? Questionamo-nos. Além disso, Silviano pontua que o “*Bildung*” aqui aportado pelas vias do Iluminismo europeu qualificou o desejo literário de independência e de liberdade brasileiras frente à dominação colonial portuguesa no angariar de uma autonomia tanto política quanto literária (SANTIAGO, 2014). Contudo, isso se restringiu ao trabalho dos cidadãos privilegiados e letrados para que o qualitativo “nacional” deslindado à literatura, nação, história, economia pudesse “[...] se afirmar como autêntico e se manter estável e rentável no conjunto das nações modernas do Ocidente. [...] ‘a história dos brasileiros no seu desejo de ter uma literatura’ [...]” (CANDIDO *apud* SANTIAGO, 2014, s/p). Mesmo com as celeumas desse sistema modernizante-elitista, sua manutenção é perpetuada como corrobora Silviano:

Fala[-se] sobre o espírito do Ocidente à procura de uma nova morada nesta nossa parte do mundo. Trens de ferro e bondes descarrilam. Os sistemas de pensamento e as metodologias de leitura também e, ainda, os paradigmas do saber. Às vezes, o descarrilamento vem da falta de manutenção das condições ótimas de funcionamento dos trilhos. *Não é o caso do paradigma ‘formação’ [...] do sistema literário proposto por Candido. Grandes intelectuais brasileiros, alguns já citados, atestam a favor da sua boa manutenção.* Às vezes, a avaria que leva ao descarrilamento do sistema literário nacional é tão imprevista quanto uma tempestade. Sistema algum está isento de descarrilamento imprevisto na agenda e no calendário. Em outras palavras, sistemas influentes de pensamento não são autoimunes, embora este ou aquele paradigma, este ou aquele sistema tenha sido apetrechado em favor da própria imunidade. (SANTIAGO, 2014, s/p, grifos meus).

Diante desse cenário, entrevemos o *modus operandi* dos legados coloniais-imperiais assegurados por sua perspectiva itinerante os quais se hospedaram e, mais profundamente, se enraizaram no Brasil há séculos. No seio do conceito de formação promulgado por Candido, e reiterado por plêiades de intelectuais brasileiros, há uma premissa modernizante e elitista não direcionada às pluralidades *diversas* da cultura/literatura brasileiras, como abalizou de maneira crítica Silviano no texto aposto. Ressalvadas as diferenças, há um espelhamento às práticas eurocentradas na elucubração crítica brasileira não voltada para as diferenças coloniais, tampouco, para as pluralidades que constituem o Brasil não apenas pela chegada dos colonizadores, mas, também, por tudo que aqui havia antes tornado inexistente. Assim sendo, questionamos, mais uma vez, onde se encontram os povos originários, isto é, os indígenas no “*Bildung*” iluminista aqui aportado? Ou melhor, *a boa formação* está a serviço de *todos os*

brasileiros (inclusive, os *reais* e originários) ou a uma parcela pseudo-modernizada aos moldes ocidentais?

Desse modo, ainda que a sistemática da “formação” não seja autoimune como aferiu Silviano no fragmento supracitado, ela encontra sua fomentação justamente nas chancelas territorialistas e modernizantes, nos pseudo-modernizados, que a replicam e não a obliteram obscurecendo as diferenças coloniais que, quer queira quer não, fomentam as bases da cultura e da literatura brasileiras. Nas veredas do sistema literário proposto por Candido, o mineiro assente que ao ser realizado o corte/cisão na história cultural brasileira pelo ancorar conceitual e disciplinar de arte literária advindo do Ocidente, o historiador “[...] injeta no *corpus* da produção cultural no Brasil, de 1500 ao presente, a vacina que nomeou de ‘manifestações literárias’” (SANTIAGO, 2014, s/p). E complementa: “Com isso, imuniza o sistema competentemente estetizado, preservando-o do descarrilamento pela África colonial” (SANTIAGO, 2014, s/p).

Como consequência dessa cisão realizada pela “formação” desenvolvida por Candido, o estudioso das letras perde os potenciais semânticos de quase dois séculos e meio de vida (SANTIAGO, 2014) e, por extensão, de produção literária, passíveis de serem teorizadas pelas contracorrentes da dominação colonial aqui imposta, como venho delineando pela chancela do pensamento fronteiro, pós-abissal e descolonial. Silviano se projeta para a possibilidade quase utópica de futuros globais, epistêmicos e literários permeados por novas condições materiais e críticas exigindo *feixes mais amplos e críticos de discursos afins e complementadores que constituirão o novo paradigma: o da ‘inserção’ do Brasil no conjunto das nações* (SANTIAGO, 2014). Ou seja, a possibilidade de coexistência igualitária, humana e justa somada ao prezar por *todas* as vidas/produções da/na América Latina e do/no Brasil frente ao cenário geopolítico-epistemológico mundial. Essa premissa angariada não só por Silviano, mas, também, pelas nossas tessituras teóricas, desvela-se no pluriverso ao “*Bildung*” iluminista, ocidental, moderno e altamente elitista aqui aportado e difundido.

Grosso modo, em “A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo”, o crítico e escritor traça o *modus operandi e vivendi* da (auto)modelação do sujeito brasileiro como cidadão acomodado nos trópicos e atravessado pelo emancipar de uma sociedade *supostamente* jovem e moderna (como bordejamos, tudo que havia antes de 1500 era inexistência da óptica modernizante hegemônica). Nesse ínterim, “Automodelado, o sujeito discursivo – confessional, artístico ou científico – pode e deve dar-se ao luxo da crítica da autocrítica em novo paradigma.” (SANTIAGO, 2014, s/p). Dito isso, queremos entender que a saída crítica/epistemológica de nos voltarmos não só para *as reais* culturas e literaturas brasileiras não-modernas, bem como para as diferenças coloniais que nelas grassam, só pode ser a de matriz sul-fronteiro-descolonial e pós-abissal aquilatada na obliteração do universalismo abstrato incutido nas teorias itinerantes

aqui hospedadas e enraizadas somada ao pleitear de possibilidades de coexistências simétricas entre os saberes, artes, literaturas e, sobremaneira, vidas terceiro-mundistas que existem-re-existindo.

No tocante às opressões inculcadas aos povos/saberes marginais, periféricos e fronteiriços, como os descortinados no projeto *homo-bio-ficcional-ensaísta* do mineiro, Santos infere esses processos e práticas de exclusão no que conclama de *linha abissal epistemológica* (NUNES, 2010). Esse limítrofe hegemônico é responsável por não reconhecer *todos* os saberes e *todas* as formas de exercícios crítico-literários introjetados nos lados da “não-ciência” (NUNES, 2010) ou da “não-literatura”, valorações responsáveis pelos *vetores de ignorância/erro* (NUNES, 2010) atribuídos aos extrínsecos ao manto moderno. Além disso, e em um nível mais aprofundado de rechaço, decorrem-se *práxis* de eliminação (NUNES, 2010) desliando variadas formas de epistemicídios, desde os idos das evangelizações e escolarizações ao genocídio dos povos originários estendendo-se à devastação ambiental *sub judice* da premissa de desenvolvimento e modernização (NUNES, 2010).

O resultado dessas configurações de exclusão se dá pelas veredas das destruições físicas, materiais, culturais, humanas e/ou até mesmo das incorporações, assimilações e cooptações (NUNES, 2010) dos não-modernos pelos imbricados no poder assimétrico universalista. Assim, as epistemologias do Sul se respaldam pela égide de um refundar radical das correlações entre epistemologia, ontologia e uma ética-política (NUNES, 2010) centralizado não mais na ciência *cientificizada*, mas, sim, nas práticas, *experivivências* e conhecimentos *outros*, dos oprimidos e subalternizados no possibilitar de um universal que tenha seu *leitmotiv* nas *diversidades* pluri-tópicas e pluri-versais de existências. Logo, a legitimação desse pensamento *outro* passa pelo crivo da sua condição pragmática (NUNES, 2010) arraigada nos exercícios *reais* que situam as produções dos conhecimentos. Para Nunes (*apud* SANTOS, 2010, p. 284), essa premissa requer a necessidade de revermos o uso da rubrica “epistemologia” que “[...] passaria a designar, não um programa filosófico alternativo, mas o que Santos designa por programa alternativo de alternativas, opondo a todas as formas de soberania epistêmica”.

Ainda no plano das soberanias dos modernos sobre nós, não-modernos, Mignolo, em *Histórias locais/projetos globais*, na esteira do historiador indiano Dipesh Chakrabarty, explicita que no tanger aos discursos acadêmicos da História (em maiúsculo), aquilatados nas sedes institucionais das academias, a Europa continua liderando a posição de *sujeito teórico soberano de todas as histórias* (CHAKRABARTY *apud* MIGNOLO, 2003). Assim, aos historiadores terceiro-mundistas, incute-se a necessidade da referência-reverência aos europeus, ao passo que, assimetricamente, esses não veem utilidade de retribuição-referenciação àqueles no tanger das suas elucubrações teóricas (CHAKRABARTY *apud* MIGNOLO, 2003). Dessa

forma, os arraigados em *loci* eurocentrados produzem em *relativa ignorância às histórias não-ocidentais/não-modernas o que não parece afetar a qualidade ou legitimidade dos seus trabalhos* (CHAKRABARTY *apud* MIGNOLO, 2003). Para os críticos apostos, essa é uma *práxis* que nós não conseguimos devolver na mesma moeda, visto que *não podemos nos dar ao luxo* (CHAKRABARTY *apud* MIGNOLO, 2003) de uma igualdade/simetria de ignorância ao mesmo nível sem recorrer em valorações de “fora de moda” ou “superados”.

Para Aníbal Quijano (*apud* MIGNOLO, 2003), de modo crítico-irônico, *só a Europa é racional e pode ter sujeitos. As outras culturas não são racionais*. E é justamente nessa premissa que estão ancoradas as garras dos epistemicídios replicados séculos a fio nas margens, bordas e fronteiras, em especial, nos meus trópicos e *loci* tupiniquins do Sul. Em linhas gerais, atravessados não só por Chakrabarty, Mignolo e Glissant, mas, sobremaneira, pelas injunções *outras* de Silviano, entrevemos que a possibilidade de provincializar a Europa é assegurá-la como *uma entre as muitas outras histórias locais do mundo, sem, ao mesmo tempo, esquecer do seu papel hegemônico nos sistemas mundiais e coloniais modernos* (MIGNOLO, 2003). Afinal, como seria isso possível dadas suas condições de enraizamento e institucionalizações promovidas e replicadas pelos legados coloniais-imperiais? Assim como as formulações explicitadas pela ecologia dos saberes, o que se coloca em cena no provincializar a Europa é justamente a precaução de não se sobrepor um desses ideais *outros* enquanto postulações mestras arraigados por significantes vazios que possam acomodar todo o resto (MIGNOLO, 2003). Segundo Mignolo (2003, p. 289), fazê-lo seria dar continuidade aos termos hegemônicos da conversação “[...] um conceito de totalidade [...] que conterà o resto, mas que deterá o controle e garantirá uma posição de poder para aqueles que com ela se alinharem”.

Dito isso, a premissa basilar para a teorização fronteiriça, descolonial e pós-abissal é o corolário de que simplesmente não há uma *modernidade nossa*, ainda que concebida pelos ideais *alternativos, periféricos ou subalternos*. Além disso, alicerçados pela elucubração do desprendimento epistêmico das teorias mercantilizadas itinerantes, menos que nos modernizar, há que prezarmos pela naturalização dos conhecimentos, saberes e das existências *outras*. À revelia do que se promove nos idos territoriais das academias, a modernidade e a pós-modernidade são opções e não momentos ontológico-históricos universais (MIGNOLO, 2017). E, ao replicá-las, decorre-se a negação ou o impedimento (MIGNOLO, 2017) do desenvolver *outro* do pensamento fronteiriço, da opção descolonial e da desobediência epistêmica. Nesse ínterim, reiteramos a premissa de que nos impuseram *problemas modernos para os quais não temos soluções modernas* (SANTOS, 2010b), haja vista os processos de colonizações (territoriais-epistemológicos) e imperialismos aos quais viemos, à revelia, sendo expostos.

Encaminhando-nos para o encerramento deste trabalho, no tocante à outra face da modernidade, isto é, a colonialidade, Boaventura de Sousa Santos, em *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010b), explicita que a dificuldade de imaginar alternativas ao colonialismo se justifica pelo fato de este não ser apenas uma política de Estado (da maneira que ocorria nas ocupações territoriais). Muito para além disso, é uma *gramática social a qual estamos inseridos, e dela não podemos escapar, extremamente vasta que atravessa a sociabilidade, espaços públicos, privados, as culturas, mentalidades e subjetividades* (SANTOS, 2010b). Em linhas gerais, é uma configuração vivenciada por dois grupos: aqueles que se beneficiam desse sistema altamente excludente e, por consequência, outros que sofrem com suas formatações e consequências (SANTOS, 2010b). No plano das interrelações entre a colonialidade e a produção dos conhecimentos, há, por fim, que tomarmos distanciamento da tradição crítica eurocêntrica tendo em vista a discrepância existente entre o que preveem as teorias mercantilizadas hegemônicas e as práticas transformadoras em curso (SANTOS, 2010b).

Referências

- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa Introdução. *In*: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.
- MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 10 set. 2022.
- NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. *In*: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTIAGO, Santiago. **A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo**. 2014. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/09/1511606-a-literatura-brasileira-a-luz-do-pos-colonialismo.shtml>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTIAGO, Santiago. Silvano, o equilibrista. **OLYMPIO**: literatura e arte, Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 1, n. 1, p. 36-50, 2018.

SANTIAGO, Santiago. Nó, nós. **Revista Electra**, Porto: Fundação EDP, n. 8, p. 164-173, 2020.

DIÁLOGOS DE UM “EU” PARA O MUNDO – A CONSTITUIÇÃO DO “PROJETO DE DIZER” DE ADELAIDE CARRARO NO ROMANCE DE TRAÇOS AUTOBIOGRÁFICOS *EU MATARIA O PRESIDENTE* (1966)

Matheus Silva de Souza¹⁸⁷

Resumo: Com um trabalho de múltiplas facetas e eixos temáticos, Adelaide Carraro consagrou-se como um fenômeno literário, no contexto brasileiro, entre as décadas de 60 e 80 do século XX. Desenvolvendo obras que a fizeram, de forma ambivalente, ser aceita pelo público leitor e depreciada pelos críticos, a “escritora maldita”, na visão dos “literatos”, constituiu-se personagem central de muitas histórias que compôs. Nesse sentido, o objetivo desta investigação é compreender como é estabelecido o “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2011) da autora em questão, no romance de traços autobiográficos *Eu mataria o presidente* (1966), com o intuito de averiguar as marcas que caracterizam a intenção discursiva e a prática autoral de Carraro no prefácio de tal livro. Para tanto, este estudo, de natureza qualitativa-interpretativista (MINAYO, 2002; CHIZZOTTI, 2006; GOLDENBERG, 2009) ancora-se no fazer epistemológico da Linguística Aplicada mestiça e indisciplinar (MOITA LOPES, 1994, 2006, 2009a, 2009b) e nos postulados teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin (2011, 2015, 2017) acerca da linguagem e da composição do enunciado concreto. Desse modo, infere-se a qualidade responsiva-ativa das palavras de Carraro, cuja expressão sinaliza os posicionamentos valorativos da escritora, na figura de um “eu”, personagem central e autorreferencial da narrativa destacada, frente aos acontecimentos da própria vida, transpostos e, assim, refratados no plano da obra.

Palavras-chave: Adelaide Carraro. Projeto de Dizer. Prática Autoral. Posicionamento Valorativo.

Considerações iniciais

Nome marcante no cenário literário brasileiro do século XX, Adelaide Carraro, afamada como a “escritora maldita” desse período, é uma autora, oriunda da capital paulista, cujo pico da produção e da vendagem de livros estabeleceu-se entre as décadas de 60 e 80. Neste contexto,

187 Graduado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da mesma instituição. E-mail: matheu-srn@hotmail.com.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria da Penha Casado Alves – Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora adjunta do curso de Letras (Língua Portuguesa), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da mesma instituição.

essa mulher-potência publicou mais de 40 obras, foi lida em larga escala nacional e atingiu a marca de dois milhões de exemplares comercializados (NADER, 1977). Todavia, mesmo com o reconhecimento dos anos prósperos, na atualidade, Carraro parece ser lembrada, apenas, pelas suas obras de vertente didático-pedagógica, como a trilogia “O estudante” (1975, 1981, 1988), que aborda e problematiza o racismo, a prática de *bullying* e o consumo de drogas na juventude. Como exemplo fatídico da abjeção que a autora sofre em função dos seus livros mais “subversivos”, é possível apontar que a coletânea supracitada e outros textos da mesma natureza são os únicos títulos presentes por ora no catálogo da Editora Global¹⁸⁸, haja vista que esses escritos ainda são adotados como leitura de viés transversal em escolas de educação básica.

Dito isso, a parte tanto questionada quanto ignorada do arcabouço *adelaideano* constituiu-se por um vasto material, que, segundo a autora, desvela e expõe a “verdade nua e crua” (CARRARO, 1977) acerca da sociedade brasileira, a qual muitos, por interesses escusos, não gostariam de tornar pública. Tais composições literárias representam os trabalhos em que Adelaide, reelaborando vivências pessoais com as quais tornou-se, em muitos casos, heroína das narrativas de traços autobiográficos que produziu, textos essencialmente ligados a questões do universo erótico e subjetivo de personagens femininas, sempre imbuídas em problemáticas político-sociais do tempo e do espaço em que a escritora esteve envolvida (VIEIRA, 2010).

Produzidos, predominantemente, no cenário de grandes repressões e privações de liberdade da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), tais textos foram taxados e impugnados pelos legitimadores do discurso oficial e literatos da época como produtos culturais subversivos “contra a moral e os bons costumes” (MARCELINO, 2011). Pela persistência em propagar a sua arte, sempre embasada no trinômio “sexo-política-dinheiro”, conforme aponta Caldas (2001), Adelaide Carraro desagradou o poderio brasileiro da conjuntura supracitada, pois ela, mesmo sendo taxada como “ponográfica”, “controvertida” e “maldita”, não deixou de tecer críticas contra imagens superestimadas da elite do país.

Sob as condições do controle ditatorial, Adelaide Carraro, assim como Cassandra Rios, foi perseguida e teve parte de seus livros *proibidos* e incinerados em decorrência de ações, subsidiadas pelo Ato Institucional 5 (AI-5) e por departamentos político-censórios (DCDP – Divisão Censura de Diversões Públicas), aparelhadas pelos militares com o intento de omitir a sua voz (REIMÃO, 2011). Por essa lógica, o “apagamento” o qual a Carraro foi enquadrada, desde então, influenciou o cânone literário, agenciado, à época, por críticos e colunistas sociais de jornais e revistas, a excluir e marginalizar (GINZBURG, 2012) a expressão discursiva da escritora que empenhava-se em evidenciar os fatos recônditos da nação.

188 Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=2004>.

Mesmo resistindo e lutando em prol da publicação dos livros para a sua subsistência, Adelaide é um exemplo claro de como os efeitos da ação degradante das forças conservadoras do regime militar contribuíram para a sua exclusão da história da literatura brasileira. Não obstante, o que parece injustificar o premente silenciamento que Carraro sofreu foi a captação de inúmeros leitores assíduos, os quais, interessados em estreitar os laços que construíram com as histórias-verdade presentes na obra *adelaideana*, costumavam enviar cartas em forma de agradecimento às suas palavras¹⁸⁹, que tanto significavam para o seu público fiel. Por conseguinte, movidos pela imersão em romances pautados nas demandas sociais da realidade concreta, os sujeitos que liam os textos de Carraro legitimavam e defendiam as narrativas e os universos ficcionais em que eles coexistiam junto às vivências da escritora.

Diante dessas considerações iniciais, objetivamos, por meio deste artigo, refletir acerca da prática autoral de Adelaide Carraro, no prefácio¹⁹⁰ do romance de traços autobiográficos *Eu mataria o presidente* (1966), de forma a tecer considerações sobre a construção do “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2011) da escritora nesta obra. Inferimos, pois, por meio da análise da sua produção discursiva, que Adelaide, dotada de uma intenção verbo-ideológica bem definida, organiza o seu discurso e se posiciona axiologicamente diante da realidade sócio-histórica que a rodeia.

Aporte teórico-metodológico da investigação

Para conceber o arranjo metodológico da presente pesquisa, é pertinente evidenciar que partimos do campo de atuação científica da Linguística Aplicada (LA), cujo objetivo é construir inteligibilidade sobre as potencialidades das práticas discursivas situadas em contextos sociais diversos. Desse modo, essa área do conhecimento híbrida, mestiça e transdisciplinar, conforme defende Moita Lopes (2006), orienta-se na investigação de situações reais de comunicação, nas quais os sujeitos produzem sentido em resposta às demandas do mundo.

Assim sendo, salienta-se a necessidade do desenvolvimento de estudos voltados para a compreensão da pluralidade das manifestações de linguagem incorporadas na contemporaneidade em que estamos inseridos, uma vez que “fazer pesquisa nesse campo pode ser uma forma de repensar a vida social” (MOITA LOPES, 2009a, p. 23) e de nos fazer refletir a respeito dos significados construídos diante da coletividade que nos rodeia. Com essa determinação, os pesquisadores da LA, defendendo que “é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 31) potencialmente analisadas,

189 Em “Escritora Maldita?” (1976), Adelaide Carraro reuniu uma série de cartas de leitor, de diversos lugares do Brasil, cujos relatos nelas contidos sugerem a ampla aceitabilidade da escritora perante o seu público.

190 O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, realizada no curso de mestrado em Estudos da Linguagem, no PPgel (UFRN)

visam a elaboração de escopos teórico-metodológicos que valorizem uma proximidade crítica às ações humanas intermediadas pelo uso da língua para investigá-las em suas complexidades e especificidades.

Logo, sob as lentes da Linguística Aplicada, e ao perceber “a natureza contingente da construção do conhecimento no mundo contemporâneo como forma de responder às mudanças sociais” (MOITA LOPES, 2009b, p. 34), depreende-se a indispensabilidade de pesquisar práticas estigmatizadas e, muitas vezes, renegadas pela ciência positivista, em prol da elaboração de uma agenda anti-hegemônica e politizada de pesquisas. Nesta perspectiva, problematizando os “habituais parâmetros de linearidade, objetividade, clareza e pureza que vêm orientando percepções mais tradicionais da linguagem e de seu funcionamento” (MOITA LOPES; FABRICIO, 2019, p. 717), é fundamental dar fomento às narrativas silenciadas pelos efeitos excludentes e invasivos da modernidade em favor da liberdade de expressão dos discursos socialmente desprestigiados.

Na esteira do itinerário metodológico desta investigação, torna-se relevante apontar que este estudo fundamenta-se no paradigma da pesquisa qualitativa de viés interpretativista. Tal abordagem tem como princípio a imersão aprofundada no universo de significados construído a partir de um foco nas “ações e revelações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações estatísticas” (MINAYO, 2002, p. 22). Nesse sentido, de acordo com Mirian Goldenberg (2009), o método qualitativo não se detém na quantificação e padronização de informações, pois esse tipo de exploração exige do pesquisador a criatividade e a flexibilidade de construir os dados e interpretá-los no decorrer da pesquisa de forma coerente e sensível em relação ao fenômeno estudado.

Em consonância a isso, defende-se a ideia de que não há como estabelecer operacionalizações matemáticas e modelos de mensuração de variáveis qualitativas na tentativa de aplicar o modelo positivista da ciência sobre o fato social, posto que “a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (CHIZZOTTI, 2006, p. 58). Por tal razão, o pesquisador funde-se ao objeto de análise quando insere-se no contexto investigado, com o intuito de depreender e interpretar o fenômeno que se propõe a estudar, já que os participantes, na “posição interpretativista da pesquisa” (MOITA LOPES, 1994, p. 331), como sujeitos intermediados pela linguagem, compõem realidades sócio-históricas dependentes entre si (MOLON, 2008).

Para além das noções metodológicas já explicitadas para este estudo, é válido salientar, ainda, que filiamo-nos às postulações do Círculo de Bakhtin (2011, 2015, 2017) com as quais orientam-se os princípios da abordagem dialógica do discurso. Nesta orientação teórico-filosófica, mais do que um sistema abstrato dotado de regras gramaticais, a língua é concebida como

um mecanismo vivo pelo qual os sujeitos revelam-se em atos discursivos e agem, de forma responsiva e responsável, por meio de práticas sociais de linguagem perante a comunidade que os cerca.

Isso posto, ao analisar a língua em movimento, manifestada nos mais variados meios de interlocução e interação, observa-se a materialização dos discursos em enunciações concretas (BAKHTIN, 2011) sócio e historicamente situadas na pluralidade de contextos da comunicação verbal. Nesta lógica, Bakhtin (2011) aponta que o enunciado, produto linguístico-discursivo resultante da relação firmada entre os falantes, é dotado de diferentes apreciações, reações, direcionamentos e visões de mundo, além de reminiscências e “ecos” de outros enunciados, com os quais se liga na esfera discursiva. Em outras palavras, “cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifo do autor) em que expressam-se o dialogismo constituinte e constitutivo dos sujeitos do discurso.

Nesta dinâmica enunciativa, é possível assimilar um conjunto de vozes sociais (BAKHTIN, 2015, p. 39) que “criam a vida da linguagem” e revelam uma gama de posicionamentos verbo-axiológicos, os quais se relacionam à heterogeneidade discursiva presente nos diversos âmbitos e orientações ideológicas de uma sociedade. Por este advento, Volóchinov (2017, p. 208) indica que “não pode haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa”, o que explicita, tendo como lastro as premissas da concepção dialógica da linguagem, a capacidade dos seres humanos de agir e expressar-se diante do(s) outro(s) na interação verbal.

Como seguimento da explanação realizada até então, na próxima seção, será apresentada uma discussão acerca do “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2011) de Adelaide Carraro e expostas as potenciais discussões desenvolvidas na presente investigação.

Um olhar sobre o prefácio: discussão acerca da construção do “projeto de dizer” de Adelaide Carraro

Antes de refletir sobre a obra de Adelaide Carraro escolhida para a presente reflexão, convém explorar alguns tópicos do pensamento bakhtiniano no que se refere à composição estética de uma obra literária. Outrossim, intenta-se, ainda, ressaltar os fundamentos da construção autoral do romance *Eu mataria o presidente*, com vistas para a compreensão acerca da construção do “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2011) explicitado no prefácio dessa obra.

Dessa forma, as contribuições do pensamento do Círculo de Bakhtin (2011, 2015, 2017) conferem a esta pesquisa noções profícuas tanto para discutir a tessitura do gênero literário romance quanto para compreender, especialmente, a autoria do texto *adelaideano*. Dito isso,

perante a orientação bakhtiniana, interessa-nos decifrar e dissertar acerca dos processos em torno da construção autoral de um romance, tendo em vista a concepção de um objeto estético que comporta e ressignifica linguagem, arte e vida em sua estrutura composicional.

À vista disso, torna-se coerente afirmar que o romance, alinhado à premissa de Bakhtin (2015), é um todo estético e verbalizado, marcado por um universo pluriestilístico e heterodiscursivo. Por esse ângulo, é possível encontrar na composição romanesca uma gama de horizontes verboideológicos com os quais o autor da obra concebe e orchestra artisticamente diversas vozes sociais que se relacionam entre si. Essas vozes sinalizam a diversidade de estratificações linguísticas e dialetos presentes no mundo da vida, que são transpostos para o mundo da arte, dando ao romance a possibilidade de articular temáticas, refratar realidades e construir representações alinhadas ao universo valorativo e concreto dos sujeitos. Logo, de forma singular, “a linguagem particular do romance é sempre um ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira a uma significação social” (BAKHTIN, 2015, p. 125), cuja finalidade é dar ênfase a uma unidade discursiva orgânica e expressivamente axiológica.

Acrescentando-se a essa discussão, quando levamos em conta a composição autoral do romance, de acordo com Bakhtin (2011), percebemos a importância do “autor-criador”, posição estético-formal e verbo-axiológica assumida pelo artista para construir a obra literária. Assim, essa mudança na posição do autor, ao tornar-se outro para compor o todo, transporta-o para outro horizonte de valores, o permitindo organizar o objeto artisticamente, dando-lhe o acabamento necessário e atribuindo um determinado enquadramento dialógico, discursivo e valorativo ao conteúdo temático por ele definido. Nesse sentido, na criação estética, o autor-criador “acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos” (BAKHTIN, 2011, p. 3), assim como nas enunciações da vida concreta quando respondemos axiologicamente o(s) outro(s) que constituem a interação verbal.

Por isso, Faraco (2008, p. 39) aponta que é o autor-criador “quem realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade”, agora posta no mundo da arte, ou seja, na ambiência da obra. Em outros termos, para compor um objeto estético, o autor-criador precisa “tornar-se outro” frente aos fatos da própria vida na elaboração de sua obra, assumindo um certo “excedente de visão” que orienta um posicionamento axiológico sobre uma realidade vivida e valorada, até então, no mundo da vida.

Essas implicações se relacionam, também, às especificidades da criação do herói no romance, uma vez que sintetizam o caminho percorrido pelo autor-criador para mobilizá-lo na elaboração do objeto estético. Nessa assertiva, é fulcral apontar que esse herói é fruto, mesmo

em romances de traços autobiográficos, de uma intenção valorativa, cuja essência depende do ato estético que, por sua vez, desloca e organiza o existir em um novo plano de valor, no qual “nascem um novo homem e um novo contexto axiológico” (BAKHTIN, 2011, p. 177). Defende-se, pois, a independência e a competência ideológica do herói que, seguindo o pensamento de Bakhtin (2011), é um ser pleno e autônomo, ou seja, um outro sujeito, constituído por um outro olhar, que, ocupando um outro tempo e espaço, revela-se aquém da consciência e da existência do próprio autor.

Por consequência do fato de que autorar é assumir um posicionamento valorativo frente a um determinado tema ou acontecimento, e considerando que a criação de uma obra está diretamente relacionada à enunciação do sujeito-autor, enfatizamos, também, a produtividade do conceito de “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2011) para o estabelecimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de autoria. Essa noção está fundamentada naquilo que Bakhtin considera como a “vontade discursiva” ou a “intenção discursiva” do falante ao produzir um enunciado concreto.

Nesse ínterim, o sujeito, impregnado por uma intenção verbo-axiológica, arquiteta o seu dizer, de modo a explicitar, através das marcas linguístico-discursivas que presentificam a ação comunicativa e atendem às especificidades da estrutura composicional de um gênero, um conjunto de determinações, como fatores contextuais, culturais e ideológicos, que agem em função do alcance à conclusibilidade do produto enunciativo. Trata-se, assim, da maneira com a qual o produtor do discurso, como um ser responsivo e responsável, organiza, idealiza e projeta o seu dizer na interação verbal, relacionando-o, dialogicamente, a outros enunciados.

Bakhtin (2011, p. 281) ainda aponta que o “projeto de dizer” é uma propriedade constitutiva de toda e qualquer prática discursiva dos sujeitos, que, por sua vez, fazem do enunciado um centro de valor ligado a uma “ideia verbalizada” sobre algo direcionado a alguém. No romance, por exemplo, isso fica claro quando partimos do pressuposto de que o autor, aquele que possui o poder de organizar o objeto estético, parte de um conjunto de intenções discursivas, materializadas na obra, para atingir o seu público. É por isso que a relação dialógica entre o eu e o outro é o palco necessário para o firmamento de uma interpretação estritamente coadunada com a “intenção discursiva” do falante ao enunciar, pois, na interação, os participantes “abrange[m] fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Tais concepções teórico-filosóficas balizam a discussão sobre o prefácio da obra *Eu mataria o presidente* (1966), de Adelaide Carraro, cuja construção sugere um conjunto de posicionamentos valorativos que se imbricam na prática autoral e no “projeto de dizer” da escritora em resposta às demandas da sua conjuntura sócio-histórica. A partir do conhecimento da história de vida

da autora, é interessante levar em consideração que Adelaide Carraro escreveu diversos romances de traços autobiográficos, os quais sinalizam o propósito de criar narrativas a partir de fatos vividos por ela, como uma forma de expor as memórias estupefacentes do passado para ressignificar o seu presente.

A narrativa supracitada é um exemplo dessas produções nas quais a autora-criadora se transforma em heroína do romance, afirmando-se como protagonista nos enredos que concebe. Nessas composições, a autora, constituindo-se como protagonista dos livros, constrói uma imagem valorada de si mesma revelada na tessitura de um “discurso verdade” que carrega interpretações da sociedade, da elite e dos políticos brasileiros, relativos aos ciclos de sua existência, em que expressa um olhar crítico para as adversidades as quais está circunscrita. Seus livros, segundo ela, são francos relatos que funcionam como

[...] **um desabafo, um instrumento de comunicação entre eu o meu ego e o grande público**, a fim de que este analise as disparidades sociais que nos chocam a sensibilidade e cujos exemplos proliferam por esses Brasis à fora¹⁹¹, sem que nenhum governante procure pôr côbro a tanto envilecimento, a tanta ignomínia. (CARRARO, 1966, p. 11, grifo nosso).

Com essa justificativa, precisamente, *Eu mataria o presidente* é um romance lançado em 1966. Obra de traços autobiográficos e de viés realista, versa sobre as experiências traumáticas da autora-personagem, quando, na infância, foi deixada no asilo “Casa da Criança e do Trabalho”, na cidade de São Paulo, pelas tias, as quais não tinham recursos suficientes para criá-la, logo após se tornar órfã de pai e mãe.

O tema deste livro é a criança. Talvez seja um assunto altamente perigoso... É a estória de minha **infância nos asilos oficiais. É o relato da falsa filantropia** e pretendo acabar de vez com as loas que se prestam a certas criaturas, dignas de estarem num cárcere e não recebendo louvaminhas por algo que nunca fizeram de modo sincero e sim por ostentadora vaidade. [...] Tenho a certeza de que fatos análogos aos que relato em *Eu mataria o presidente* estão ocorrendo em centenas de asilos — oficiais e particulares — por todo o Brasil com o beneplácito, indiferença e omissão das nossas autoridades. (CARRARO, 1966, p. 18, grifo nosso).

O enunciado acima já explicita a “intenção discursiva” (BAKHTIN, 2011) da escritora ao escrever a sua obra: é a estória de minha *infância nos asilos oficiais. É o relato da falsa filantropia* (CARRARO, 1966, p. 18, grifo nosso). Escrita em primeira pessoa, a história é contada sob a ótica da própria Adelaide, cuja estadia no orfanato ocorreu entre as décadas

191 Enunciado transcrito exatamente da forma com que foi posto no prefácio da obra de Adelaide Carraro. A autora, com a justificativa da urgência em lançar as suas “histórias-verdade”, costumava afirmar que não tinha a intenção de “polir” a sua linguagem, visto que suas narrativas possuem o compromisso de expor a imperfeição diante do que é socialmente instituído como “belo”.

de 1930 e 1940, com a qual rememora as vivências, precisamente dos 4 aos 14 anos de idade, em uma instituição pública que possuía uma estrutura precária para o funcionamento, no que corresponde aos meios básicos de subsistência, como boas condições de higiene e alimentação. Na condição de mulher amadurecida, a escritora olha para o passado de criança, articulando a própria memória, que, nesse ponto de vista, é considerada um elemento vital para a construção identitária dos sujeitos, para reconstituir os espaços de um outro tempo, dramático e degradante. Com essa atitude, Carraro mobiliza a própria racionalidade histórica e articula as temporalidades da sua trajetória, cujos desdobramentos a fazem instituir uma narrativa preñe de sentidos, construída pelo seu diálogo íntimo com eventos factuais marcantes que denotam percepções e representações particulares sobre a sociedade da qual faz parte.

No tempo e espaço da narrativa, há como pano de fundo a vivência de inúmeras meninas desamparadas, reféns da Revolução Constitucionalista de 1932 que, totalmente sem lastro familiar, foram deixadas em abrigos estatais de maneira compensatória com relação às mortes dos seus parentes ocasionadas pela conhecida “Guerra Paulista”. Nesse período, após o golpe de Estado que permitiu o ingresso de Getúlio Vargas à presidência do país, os paulistas, principalmente da elite dominante, motivados pela perda do poder, buscavam a convocação de um novo pleito eleitoral e a promulgação de uma nova constituição (SCHWARCZ; STARLING, 2015). O movimento dos constitucionalistas em oposição ao exército varguista culminou, conseqüentemente, no assassinato de muitos combatentes em virtude do levante armado em favor do autoritarismo em voga no território brasileiro.

Com efeito disso, impregnada pela ira contra um sistema que “roubou infâncias”, Carraro, neste livro, acionando os lugares marcantes da memória, redige críticas ácidas contra os falsos filantropos da época, os quais fingiam ajudar os menos favorecidos, e discorda da postura superestimada do então presidente da república Getúlio Vargas, líder de ideais autoritários e centralizadores. Durante quinze anos, de 1930 a 1945, a intitulada “Era Vargas” foi um período marcante da história política brasileira (FAUSTO, 2013). Após a Revolução de 1930, Vargas, assumindo o poder, instaura medidas governamentais que, inicialmente, voltaram-se, para a execução de deliberações impositivas, como a nomeação de interventores a cargos públicos, o fechamento do congresso nacional e a abolição da constituição de 1889.

Embora tenha elaborado, também, medidas de caráter populista, como a implementação do voto feminino e a garantia de direitos trabalhistas, Getúlio, disfarçado de princípios nacionalistas, proclamou, no firmamento do Estado Novo (1937-1945), a chamada “ditadura varguista”. Esse período foi caracterizado pela adoção de uma administração muito severa, com a suspensão de direitos civis, a censura midiática e a instauração de outros meios de cerceamento da liberdade.

Ligado exatamente à presidência do país no contexto da história narrada em *Eu mataria o presidente*, para a autora-criadora, posição estético-formal assumida por Adelaide Carraro ao compor sua obra, Vargas merecia ser morto. Esse desejo foi alimentado por uma revolta que fez Adelaide lembrar os acontecimentos que outrora lhe reprimiram, articulando as recordações ao testemunho autobiográfico, para narrar os traumas que emergem da época em que habitou um asilo estatal em circunstâncias insalubres. Desse modo, a experiência com a imundícia e a carência de provimentos alimentícios para a subsistência neste ambiente permitem que a autora, no exercício da escrita, delate os maus tratos causados por um Estado que potencializou o desmonte socioeconômico das instituições públicas de assistência às crianças e aos adolescentes desabrigados do Brasil.

Nessa lógica, Adelaide Carraro edifica a sua identidade autoral (BAKHTIN, 2011), transformando-se em heroína da história que compõe, na luta contra o esquecimento, atribuindo o resgate do seu passado dotado de negligências a um ato de resistência. Na medida em que tece o seu texto, a escritora ultrapassa os limites de uma memória de si, com a qual refigura o tempo, autobiografando a infância ou ficcionalizando a vida para construir uma narrativa que efetivamente dê uma resposta aos traumas da história pessoal.

Com esse advento, é importante lembrar que a narrativa de teor autobiográfico não pode ser considerada como um relato fiel dos acontecimentos da vida concreta do “autor-pessoa”, pois a atividade estética exige que ele se transforme em “autor-criador”, mobilizando os fatos vivenciados para outro plano axiológico, em função de uma determinada “intenção discursiva” (BAKHTIN, 2011). Esse processo é norteado por uma resposta a enunciados outros e dá ao criador do romance o que Bakhtin (2011) chama de “qualidade responsiva-ativa”, que o autor, na composição do objeto estético, não se desvencilha, já que é por meio dela que a obra, como um produto enunciativo, constrói o seu elo na comunicação verbal entre os sujeitos.

Assim sendo, o prefácio de *Eu mataria o presidente* apresenta como mote o assassinato do presidente americano John Kennedy, em 1963. Altamente exposto nos veículos de comunicação em massa, o crime ganha um sentido ainda maior no momento em que a escritora vê a notícia em um jornal, a qual desperta um gatilho emocional que a faz retomar os seus sentimentos mais íntimos, em ocasião, ocultados pela ação temporal:

[...] o meu subconsciente gargalhou com sarcasmo, confrontando o presidente assassinado no luxuoso carro que deixava, de uma forma ou de outra, copiosa fortuna para os seus rebentos, e o meu desventurado pai, que tombou assassinado com várias punhaladas na lama da Rua da Carteira, em Osasco. **A miséria foi a herança que deixou para os seus oito filhos, o único testamento que nos legou, sem carimbo e selo de cartório.** [...] ao recordar-me da tragédia

que se abatera sobre mim na **lastimosa infância, da angustiada vida** que curti nos melancólicos asilos do governo, gritei inconsciente, num estertor:

— Sim, eu também, eu também, nestas circunstâncias, **EU MATARIA O PRESIDENTE!** (CARRARO, 1966, p. 6-8, grifos nossos).

O acontecimento evidenciado na mídia da época a fez retomar as sensações de quando perdeu o seu pai que fora também assassinado e deixou filhos órfãos, assim como o presidente Kennedy. No entanto, essa lembrança sugere também um embate dialógico, pois, ao estabelecer um comparativo entre as situações socioeconômicas dos pais de família que perderam suas vidas para a violência armada, a autora-criadora ressalta a precariedade da sua “lastimosa infância” e “angustiada vida” em detrimento das vivências potencialmente luxuosas dos filhos após a morte de John Kennedy.

Adulta, depois de ter enfrentado os desafios acarretados pela tuberculose, contraída no reduto indigno de um orfanato, Carraro vê no assassino de John, Lee Oswald, a essência de uma rebeldia frente à ação política de uma federação que não se importava com os efeitos de decisões arbitrárias contra a população. Por isso, ela também mataria o presidente, cujas práticas afetaram com tamanha intensidade a vida do povo mais abastado e acabaram com qualquer resquício de esperança que crianças em situação de orfandade na capital paulista poderiam ter naquele cenário.

É por isso que a abordagem dialógica do discurso, ancorada nos postulados do Círculo de Bakhtin (2011, 2015, 2017), é um verdadeiro combustível para a compreensão de como Adelaide Carraro, em sua prática discursiva, relaciona-se com o tempo e o espaço em que esteve inserida para dar lastro às suas composições. Ainda assim, a escritora, mesmo transpondo os fatos da sua vida para a obra, isto é, para outro plano axiológico, demonstra, através dos posicionamentos ideológicos presentes logo no prefácio da obra *Eu mataria o presidente* (1966), a sua “vontade discursiva” (BAKHTIN, 2011) de expor a “verdade nua e crua” acerca das inconformidades existentes na elite e nos bastidores políticos.

Acrescentando-se a essa discussão, o título do livro em voga, dialoga, ainda, com a morte de Vargas, acometido por um tiro no peito, em 1954, do qual, ainda que atribuído ao ato de suicídio, levantou-se a possibilidade de um assassinato. Na esteira deste acontecimento, acredita-se que a escritora, expondo na obra as razões para cometer esse crime, ou seja, para matar o presidente, aproveitou-se da polêmica do imaginário popular imerso nessa hipótese para dar impulso à história ali contada.

Por esse ângulo, lançando luz sobre uma verdade histórica, ou seja, ao focalizar a narrativa na situação calamitosa dos orfanatos no cenário pós-revolução constitucionalista, Adelaide,

enquanto protagonista/heroína da história narrada, posiciona-se e expõe a falência do Estado brasileiro, cujo capital se volta, exclusivamente, para os interesses particulares dos autocráticos. O infortúnio de depender do recurso financeiro advindo de uma máquina pública tendenciosa, a qual se desvia da intenção de ajudar os menos favorecidos, transformou a menina órfã, deixada aos 4 anos de idade na “Casa da Criança e do Trabalho”, em uma escritora estritamente ligada às demandas (“chagas sociais”) do “submundo da sociedade”. Isso é inferível porque a autora, no prefácio de *Eu mataria o presidente* (1966), considerando o processo de criação de suas obras, afirma que:

[...] os meus livros retratam [refratam] as chagas sociais de nossa Pátria, nestes últimos decênios. [...] é inegável que apresentam um fundo de autenticidade, algo de verossimilhança. Minha mente leva-me por um verdadeiro labirinto, e vou gerando minhas obras, que na realidade, como já disse, significam uma explosão íntima, **um choque com o passado execrando que foi calcorreado por horas muito mais funestas que risonhas.** (CARRARO, 1966, p. 11-12, grifo nosso).

Isso posto, considera-se, para além do resgate da produção discursiva *adelaideana*, a possibilidade de historicizar e propiciar diálogos com aspectos relativamente ignorados, isto é, dissertar sobre a situação em que se encontravam as jovens asiladas, vítimas da Revolução de 32, perante o testemunho autobiográfico de quem efetivamente emergiu dessa realidade. Ao modalizar o seu discurso, afirmando que o seu passado “*foi calcorreado por horas muito mais funestas que risonhas*” (CARRARO, 1966, p. 12, grifo nosso), Carraro ratifica a sua posição de autora-criadora da obra, dando contornos que visam chocar o leitor diante dessa “verdade nua e crua” e evidenciar o seu “projeto de dizer” com o lançamento do romance em voga. Assim, a análise espaço-temporal ganha contornos específicos de um olhar traumatizado em torno dos episódios vividos, transformados, então, em material temático de um livro, cuja intenção não pode ser ignorada: registrar uma denúncia. Ainda que assuma esse intento, Adelaide Carraro pondera que

[...] às vezes há tanto para falar, para desabafar, que não sabemos por onde devemos partir. Volto à liça literária com este **meu terceiro livro**, mal sabendo o que possa ocorrer. E isto porque **sem ter nenhuma tendência política, sem estar filiada a qualquer partido, vi-me, de imprevisto, alvo do interesse particular da Polícia Política Estadual e Federal.** De súbito, altos dignatários desta República **resolveram preocupar-se com o que escrevo, com as minhas histórias e estórias. Sim, de modo inopinado, minha pena passou a ser nociva ao regime.** (CARRARO, 1966, p. 11, grifo nosso).

Em seu terceiro livro, Adelaide já antevia que o teor abrasivo das suas palavras poderia causar-lhe problemas com os mecanismos de controle da liberdade de expressão implementados

pela ditadura civil-militar (1964-1985). A autora acreditava que alegar uma certa “isenção” em relação ao seus posicionamentos, apontando que não possuía nenhuma “tendência política” ou filiação a “qualquer partido”, permitiria que suas obras circulassem sem nenhum problema com a censura federal. O aparente receio de Carraro tem motivo: o seu segundo romance lançado, *Falência das Elites* (1965) teve a circulação proibida sob a alegação de que a autora estaria abordando o racismo de maneira subversiva¹⁹². De todo modo, o “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2011) de Adelaide Carraro em suas “histórias” centra-se na exposição de pautas sociais e políticas (ainda que ela negue esse viés), uma vez que os seus posicionamentos já sugerem um direcionamento contrário aos detentores do poder e à elite degradada do país, os quais se utilizam da falsa filantropia para atingir prestígio diante da população. Consequentemente, os enunciados construídos por Carraro, na posição de autora-criadora de *Eu mataria o presidente* (1996), assim como qualquer produção enunciativa, não podem ser isentos de apreciações avaliativas sobre o mundo, posto que, na ótica de Bakhtin (2011), não há neutralidade na posição verbo-ideológica que os sujeitos assumem ao emitirem suas opiniões.

Destarte, por estar coadunada com o rompimento de paradigmas hegemônicos, os quais determinaram a centralização do comportamento feminino¹⁹³, a “escrita de si” de Adelaide Carraro assume um papel responsivo ao proporcionar à autora-criadora a reconstrução da memória acerca de um passado saturado de contrariedades, no que tange às privações de liberdade ocasionadas pelo exercício do poder. Nesse ponto de vista, um foco analítico-discursivo quanto ao cruzamento dos rastros biográficos da escritora em seus escritos, junto ao estudo das minúcias de fatos execrados da “história oficial”, fomenta a reivindicação das palavras de uma mulher que assume um compromisso com a exposição da “verdade nua e crua” em obras, no caso, postas aquém daquelas que são consideradas como pertencentes à “boa literatura brasileira”.

Apontamentos finais

Após o presente estudo, é possível atestar a especificidade do trabalho de Adelaide Carraro na composição de romances, notoriamente marcados pelo atravessamento de questões envoltas nas vivências da autora em prol da exposição da “verdade nua e crua” para o grande público. Logo, Carraro, em sua prática autoral e discursiva, tornando-se personagem central das narrativas que compõe, elabora um “projeto de dizer” (BAKHTIN, 2011) marcado por posicionamentos axiológicos frente aos problemas sócio-históricos da conjuntura em que esteve

192 “Adelaide Carraro apresenta fatos que se relacionam com o problema, explorado à base da dissolução da moral e dos bons costumes, como elemento de destruição de nossa infraestrutura político-social e legal e indiscutível apelo e incentivo à subversão, dentro dos mais modernos e atualizados métodos psicológicos a serviço de filosofias materialistas e de ideologias exóticas”. **Fonte:** Folha de São Paulo, 25 fev. 1965, 1, caderno, p. 10.

193 A própria ditadura civil-militar brasileira é um paradigma ideológico que centralizou o comportamento dos sujeitos, os quais foram reprimidos e enquadrados para não subverter às normas e às vontades dos detentores do poder.

inserida. Além de desnudar a aparente polidez da elite dominante, a arquitetônica *adelaideana*, cuja essência é firmada na relação indissociável entre a vida e a obra de Adelaide, possui a *intenção discursiva* de romper a imagem ideologicamente construída da “alta sociedade”, subvertendo a força centralizadora do discurso oficial e dos falsos filantropos que (ainda) dominam a política brasileira

Isso posto, a resistência da “escritora maldita”, haja vista o seu contexto de produção literária e as constantes perseguições que sofreu, transporta para o plano da obra a denúncia realizada por ela em razão da manutenção da liberdade de expressão diante dos percalços da sua existência. Atinge-se, a partir da investigação da composição estética da autora, o ressurgimento de uma voz, valorativamente constituída, cujas significações nos permitem dialogar com outros tempos e espaços, observando e problematizando as minúcias do seu “projeto de dizer”, com o intuito de promover um efetivo resgate da(s) narrativa(s) de Adelaide Carraro.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

CALDAS, W. **A literatura da cultura de massa: uma análise sociológica**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

CARRARO, A. **Eu mataria o presidente**. 7. ed. São Paulo: L.Oren, 1966.

CARRARO, A. **Escritora Maldita?**. São Paulo: L.Oren, 1976.

CARRARO, A. Patética entrevista com Adelaide Carraro – a escritora mais controvertida do Brasil. Rio de Janeiro: 1977. **Revista d’o Pasquim**, n. 427, ano IX, 08/09/1977. Entrevista concedida à Jaguar, Zivaldo e Iza Freaza.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2013.

- GINZBURG, J. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: EdUSP, Fapesp, 2012. p. 217-238.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- MARCELINO, D. A. **Subversivos e pornográficos**: censura de livros e diversões públicas nos anos 1970. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo: Contexto, 2009a. p. 11-24.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Rio de Janeiro: EdUFF, n. 27, p. 33-50, 2009b.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos de Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, [s.l.], UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 17, n. 4, p. 711-723, 9 dez. 2019.
- MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação**: teoria & prática. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, jan./jun. 2008.
- NADER, W. Adelaide Carraro, uma mulher de dois milhões de exemplares vendidos. **Escrita – revista mensal de literatura**. São Paulo: Vertente Editora Ltda., ano II, n. 18, p. 3-9, 1977.
- REIMÃO, S. **Repressão e resistência**: censura a livros na ditadura militar. São Paulo: USP, 2011.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VIEIRA, P. C. A. **Meninas más, mulheres nuas**: Adelaide Carraro e Cassandra Rios no panorama literário brasileiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DISCURSO, COGNIÇÃO E RELAÇÕES DE PODER: CONVERGÊNCIAS ENTRE A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E A LINGUÍSTICA COGNITIVA

Alexandra Soares dos Santos¹⁹⁴

Resumo: O presente artigo visa a discutir pontos de convergência da Linguística Cognitiva (LC) e da Análise de Discurso Crítica (ADC), mostrando de que modo uma das categorias propostas pela LC, a metáfora, pode auxiliar na compreensão de práticas discursivas e na problematização de representações hegemônicas e ideológicas, objetivos fundamentais para um estudo crítico do discurso. Para tanto, é feita uma breve explanação acerca da Linguística Cognitiva, abordagem dos estudos linguísticos que se fundamenta na percepção e na conceitualização da experiência humana no mundo (SILVA, 1997; CUENCA; HILFERTY, 1999). Por ser ampla e diversificada, foi apresentada a partir de aspectos relevantes para este estudo. Também é explicitado o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica desenvolvida por Fairclough (2001), que é uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem – concebida como prática social –, e que trata de análises textuais-discursivas envolvendo conceitos como poder, hegemonia e ideologia. O diálogo proposto entre as duas abordagens é ilustrado por meio de excertos extraídos de textos publicados em um perfil da rede social Instagram, que trata de questões de raça, gênero e Direitos Humanos, mais precisamente de ações de/para mulheres negras. Serão examinadas, de forma mais específica, as metáforas conceptuais mencionadas nos trechos selecionados, considerando-as mecanismos cognitivos, cujos efeitos manifestam-se na língua em uso e podem acrescentar, revelar ou produzir novos significados lexicais. A intenção é mostrar como os aportes teóricos da Linguística Cognitiva e da Análise de Discurso Crítica convergem e colaboram para a compreensão de experiências individuais, sociais e culturais, reforçando o sentido apreendido na análise crítica do discurso a ser implementada. E, com isso, elucidar as influências de discursos específicos sobre construções identitárias; os modos como grupos específicos de atores sociais atualizam discursos particulares na representação de sua experiência. E produzem, distribuem e consomem discursos que visam à transformação social.

Palavras-chave: ADC. Cognição. Metáfora. Ideologia. Poder.

194 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – PPGLinC/UFBA. E-mail: alexandrasantos@ufba.br. Orientação: Profa. Dra. Daniele de Oliveira – PPGLinC/ ILUFBA. E-mail: danieleoliveira99@gmail.com.

Considerações iniciais

Este artigo pretende discutir possíveis confluências da Linguística Cognitiva (LC) e da Análise de Discurso Crítica (ADC), apontando de que forma uma das categorias propostas pela LC – a metáfora conceitual – pode auxiliar a compreensão de práticas discursivas e a problematização de representações hegemônicas e ideológicas, com vistas a fortalecer a visibilidade de grupos socialmente minoritários.

Inicialmente, faz-se uma breve explanação a respeito da Linguística Cognitiva e de seus principais atributos, de modo a situar o diálogo aqui proposto. Trata-se de uma abordagem dos estudos linguísticos, surgida entre os anos finais de 1970 e início de 1980, que se fundamenta na percepção e na conceptualização da experiência humana no mundo (SILVA, 1997; CUENCA; HILFERTY, 1999). Da mesma forma, é apresentada a ADC, que é uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem, sendo esta concebida como prática social (FAIRCLOUGH, 2001; RAMALHO; RESENDE, 2011). Tal enfoque está comprometido em oferecer suporte científico para questionamentos de problemas sociais relacionados com o poder e as assimetrias por ele geradas na sociedade.

Com o intuito de ilustrar a relação entre cognição, ideologia e relação de poder presente em textos, é feita a análise de três excertos extraídos de imagens postadas em um perfil da rede social Instagram, cuja autoria é o *Coletivo Mahin* – organização comunitária de mulheres negras, raça, gênero e Direitos Humanos. Esse perfil traz no bojo de suas pautas o debate de problemas sociais relacionados com o poder como controle e, portanto, temática apropriada à ADC, além de ser parte do material que proponho analisar na pesquisa de Doutorado.

Serão examinadas, de forma mais específica, as metáforas conceituais mencionadas nos trechos selecionados, considerando-as mecanismos cognitivos, cujos efeitos manifestam-se na língua em uso e podem acrescentar, revelar ou produzir novos significados lexicais (BASILIO, 2014).

Com isso, busca-se elucidar os pontos convergentes entre a LC e a ADC, apontando o papel da metáfora na representação e na legitimação do discurso. Além de mostrar como é possível utilizar as categorias de cada uma dessas abordagens científicas como ferramentas para a investigação de questões sociais, seja observando a instauração e a manutenção da hegemonia; seja registrando a superação e a reorientação de seus significados subjetivos. Portanto, o diálogo aqui objetivado propicia acessar o modo como os sujeitos estão produtivamente potencializando sentidos, ideologias e representações de suas experiências sobre o mundo, com vistas a colaborar, mobilizar e transformar a sociedade (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Confluência teórico-metodológica entre Cognição e Discurso

Trata-se a Linguística Cognitiva (LC) de uma abordagem dos estudos linguísticos relacionada a habilidades cognitivas, isto é, compreende a linguagem a partir da relação da experiência humana com o mundo (SILVA, 1997). Busca explicar, por um lado, o funcionamento da linguagem em uso e, por outro, a relação entre a língua e as outras capacidades cognitivas humanas. Faz isso por meio da compreensão dos mecanismos e dos princípios que levam à emergência dos sistemas linguísticos. Mas também através dos padrões construcionais que os configuram e que são ativados, de forma mais ou menos provável, nos diversos contextos situacionais nos quais os atores sociais estão engajados para a produção de sentido.

Em termos gerais, de acordo com Croft e Cruse (2004), a LC desenvolve-se alicerçada em três importantes pressupostos básicos, a saber: a linguagem não é um módulo estanque, dissociado de outras faculdades cognitivas; a estrutura gramatical de uma língua reflete diferentes processos de conceptualização e o conhecimento linguístico emerge e se estrutura com base no uso da linguagem.

O primeiro pressuposto compreende a linguagem como parte integrante da cognição humana. Nessa perspectiva, os estudos em LC propõem-se observar e buscar a descrição de processos, simultaneamente, cognitivos, sociointeracionais e culturais. O segundo pressuposto defende a ideia de que mesmo os padrões de combinações das diversas estruturas de uma dada língua são resultados de processos ocorridos no nível do sistema conceptual humano. Já o terceiro aponta que categorias e estruturas linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) são construídas a partir do uso efetivo da língua em situações reais de comunicação (SOUZA, 2007).

Com agenda heterogênea, plural e interdisciplinar (CUENCA; HILFERTY, 1999), a Linguística Cognitiva assume o significado como aspecto central da constituição da linguagem. Nesse sentido, implica concebê-lo como inerentemente perspectivizado (não reflete objetivamente a realidade); enciclopédico (abrange todos os domínios do conhecimento humano); não autônomo; flexível e dinâmico. Além disso, é baseado no uso e na experiência. É neste ponto que se torna possível estabelecer convergências com a Análise de Discurso Crítica (ADC) – referencial teórico-metodológico o qual busca a descrição e a análise das ideologias, dos gêneros, dos discursos e dos estilos, com base na observação do uso linguístico. Seu interesse está em investigações que relacionam o uso da linguagem a contextos situados que envolvem o poder (RAMALHO; RESENDE, 2011), partindo necessariamente de uma concepção de significado em conformidade com o que propõe a LC.

Considerar a importância do social, e não somente do semiótico, na manutenção do potencial da linguagem para criar significados implica reconhecer as redes de ordens do discurso como um sistema (FAIRCLOUGH, 2003 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011). Ou seja, um potencial semiótico estruturado que possibilita e regula as ações discursivas, da mesma forma que as práticas sociais possibilitam e regulam as ações sociais. Sabe-se que a linguagem, enquanto um sistema aberto, tem capacidade ilimitada para a construção de significado, através de relações sintagmáticas e paradigmáticas. Contudo, é o dinamismo da ordem do discurso, capaz de gerar novas articulações de discursos e gêneros, que mantém esse caráter de abertura do sistema de linguagem. Depreende-se que tanto os recursos internos (lexicogramaticais, semânticos) quanto os recursos externos asseguram tal dinamismo em cada campo social.

Os elementos de ordens do discurso – gêneros (modos de agir), discursos (modos de representar) e estilos (modos de ser) – são categorias tanto discursivas como sociais, que ultrapassam a fronteira entre o linguístico e o não linguístico. A cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde um tipo de significado. Portanto, a análise desses elementos e seus respectivos significados ou formas em textos situados viabiliza a explanação da relação entre discurso, relações sociais, atividade material e fenômeno mental (FAIRCLOUGH, 2003 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011).

Vale ressaltar que tanto a LC quanto a ADC concebem a língua enquanto um sistema funcional, uma realidade sociocomunicativa, fundamentada no uso, na interação. E é das relações estabelecidas com o contexto comunicativo, condizentes com as necessidades de expressão de pensamentos e interação entre os sujeitos, que emergem os discursos e as ideologias. Estas últimas são entendidas pelos estudos críticos como significações da realidade, que são construídas em várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas, e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001).

A Linguística Cognitiva atribui grande relevância aos aspectos funcionais dos fenômenos linguísticos, em particular a função categorizadora da linguagem. Já que desenvolve uma análise linguística amparada na observação do uso linguístico, ela sintoniza com várias teorias, dentre as quais a ADC, que se dedicam ao uso da linguagem e às funções por esta desempenhadas (SOUZA, 2007).

Conforme já foi dito, o significado é baseado no uso e na experiência. Essa concepção permite dizer que ele é resultante de uma construção ao mesmo tempo sociointeracional e cognitivo-perceptual. Ou seja, sujeitos engajados em atividades cooperativas realizam práticas discursivas e sociais em contextos específicos, utilizando-se de modelos cognitivos dinâmicos. Da produção intersubjetiva dos significados resulta o texto – instância real de uso simultaneamente estruturada pelo social e socialmente estruturante (FAIRCLOUGH, 2010).

Dentre os objetivos da ADC, destaca-se a desconstrução dos significados atualizados nos textos para a denúncia das relações de poder subjacentes, que contribuem para a manutenção da opressão em relação a grupos socialmente minoritários, de modo a capacitá-los para a resistência. Tal empreendimento somente é possível se for considerado que o significado é passível de reconfiguração a cada evento interacional, resultante de escolhas por parte dos sujeitos. Desse modo, podem surgir estruturas sintático-semânticas outras, bem como composições metafóricas e metonímicas (RAMALHO; RESENDE, 2011).

A associação entre determinadas construções, sentidos e ideologias, que legitimam as relações de dominação, demanda um olhar enciclopédico sobre o significado, concebendo-o em redes. Nesse contexto, cada entrada pode ativar ou recuperar outros significados, a partir de probabilidades ligadas a um rol de exemplares e em função das experiências de uso dos atores sociais. Uma das capacidades cognitivas fundamentais é a categorização. Trata-se de um processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como partes de uma mesma categoria. De acordo com os pressupostos da Linguística Cognitiva, a categorização linguística se processa, geralmente, por meio de protótipos: um exemplo do mundo real de um dado conceito, em qualquer língua, que melhor represente esse conceito (SOUZA, 2007). Em outras palavras, referem-se a exemplares típicos, mais representativos, ou ainda a representações mentais dessas entidades. Sumariamente, a LC compreende que as categorias linguísticas apresentam uma estrutura prototípica, já que é fundamentada em protótipos.

Outro elemento fundamental na compreensão da relação entre cognição e discurso é a perspectivação, a qual diz respeito à representação da realidade que o sujeito faz a partir de um determinado contexto. Os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva concebem a experiência humana sobre a realidade como sendo tipicamente multimodal e sempre ancorada socioculturalmente. Em vista disso, a significação – no que se refere à produção e à interpretação – não pode ser transparente e precisa ser pensada em termos enciclopédicos e imagéticos. Tal dado leva a crer que as unidades linguísticas consistem em pontos de acesso ao conhecimento de fundo, os quais guiam a atenção do sujeito tanto a determinadas categorias e referentes quanto a determinadas formas de relacionar tais categorias e referentes. Estes, por sua vez, estão imersos em uma vasta rede conceptual, sensorial, afetiva, a qual preenche as lacunas de sentido, permite extrapolar o dito e gerar ações como inferências, avaliações, reminiscências (CROFT; CRUSE, 2004).

O conhecimento de fundo seria, conforme Croft (2012), formado por esquemas imagéticos e outras estruturas, como as metáforas conceptuais. Esse processo cognitivo dinâmico, envolvido na construção de significado pelo produtor e na reconstrução pelo interlocutor, denomina-se

conceptualização. Por esse ângulo, a perspectivação consiste na estruturação semântica da experiência materializada no enunciado. Para o autor supracitado, existem múltiplas perspectivações alternativas disponíveis para uma experiência, as quais servem aos objetivos dos interlocutores no discurso. Contudo, a própria natureza da realidade limita a perspectivação ou, ao menos, favorece algumas em detrimento de outras. Não somente, como também as convenções culturais de uma comunidade de fala exercem essa demarcação, quando as perspectivações estão associadas a um item lexical.

No campo discursivo-textual, além dos fatores mencionados, é válido ponderar em que medida a ideologia favorece determinadas perspectivações e em que medida ela é sustentada e reproduzida por representações hegemônicas da realidade. Ou ainda confrontada e transformada por perspectivações alternativas, como formas de resistências (CROFT, 2012).

Todo texto pressupõe um sujeito que construa seus enunciados a partir de certo ponto de vista, estruturando a cena, os eventos e a relação entre eles de forma a distribuir atenção para o que julgar mais pertinente. Sua responsabilidade e seu comprometimento variam em maior ou menor grau, de modo que é possível promover a solidariedade ou ainda acentuar o poder, destacando a polissemia das construções linguísticas. É por meio da capacidade de perspectivação que se torna possível a produção, a manutenção e a confrontação das ideologias e hegemonias, das representações, dos gêneros e dos estilos (RAMALHO; RESENDE, 2011). Partindo do pressuposto de que a ideologia envolve aspectos conscientes e inconscientes, o aporte teórico-metodológico da LC pode configurar-se bastante produtivo para o objetivo da Análise de Discurso Crítica.

Análise textual-discursiva: metáfora, ideologia e relações de poder

A fim de ilustrar de que forma as categorias propostas pela Linguística Cognitiva podem colaborar com a compreensão de práticas discursivas e a (des)construção de representações hegemônicas e ideológicas, nas quais permeiam as relações de poder, conforme apontado pela Análise de Discurso Crítica, serão comentados alguns excertos. Tais fragmentos foram veiculados em *posts* de um perfil de Instagram administrado pelo *Coletivo Mahin* – Organização de Mulheres Negras. A escolha por tais postagens refere-se ao objeto de análise proposto em meu projeto de tese de Doutorado, no qual busco analisar perfis de coletivos de mulheres negras, na citada rede social, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da ADC.

Antes, vale fazer uma breve explanação acerca da concepção de metáfora, instrumento cognitivo percebido nos trechos de análise. Trata-se de um recurso tradicionalmente entendido como figura de linguagem prototípica do campo artístico ou como artifício retórico. Concernente

à Linguística Cognitiva, será aqui compreendido enquanto “mecanismo cognitivo por meio do qual um domínio conceptual (a fonte) é mapeado em outro domínio conceptual (o alvo), no sentido de se observarem correspondências conceptuais” (BASILIO, 2014, p. 383). É, portanto, um fenômeno de pensamento essencial ao ser humano, decorrente de experiências sensório-perceptuais concretas, que pode ser expresso em uma variedade de modalidades semióticas.

As metáforas consistem na capacidade cognitiva de comparação, na medida em que o conhecimento multimodal acerca de um domínio da realidade é projetado em outro domínio, resultando na geração de uma nova rota de conceptualização para esta experiência (BASILIO, 2014). Um de seus atributos expressa-se em associações de domínios compartilhadas por grupos, com função ideológica, atuando no sentido de dar coesão às suas representações, legitimando estados de mundo e mobilizando determinadas atitudes. Nessa direção, é possível presumir que metáforas surjam de forma situada e que possam ecoar em determinado grupo, de modo a concordar com as ideologias por ele sustentadas, repercutindo-as. A depender da capacidade hegemônica de tal grupo e das formas de disseminação de tais associações, a metáfora poderá ser internalizada até mesmo pelos grupos minoritários, espalhando-se culturalmente e atuando de modo persuasivo, com vistas a mobilizar ações sociais, o que a configura como uma estratégia discursiva (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017).

Considerando que há pontos convergentes entre a LC e a ADC, pode-se dizer que a metáfora atua não somente na representação, como também na legitimação do discurso. Vejamos o primeiro exemplo¹⁹⁵.

Figura 1



195 As imagens que aqui servem de exemplos foram selecionadas do perfil do Coletivo Mahin. Cf. <https://www.instagram.com/negrasmahin/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

No texto verbal da imagem, lemos o trecho “mulheres que se *levantaram*”, que traz a projeção metafórica. A forma verbal “levantaram” abrange o domínio fonte “movimento para cima”, e o domínio alvo, que pode ser associado à ideia de sair de um posicionamento passivo para um mais ativo. Nesse sentido, a metáfora relaciona cinestesia a lutas hegemônicas, reforçando a ideia de que esse movimento de se erguer (não apenas fisicamente) refere-se a rebelar-se contra algo; tomar consciência de sua condição e lutar por seus direitos; subverter a realidade desigual. É, pois, na presença dessa metáfora e de sua rede de significados que o discurso subjacente ao texto cumpre seu papel de mobilizar, incitar a participação e a interação, expandindo o poder de articulação e engajamento na luta a que o coletivo se propõe.

A próxima ilustração parte de um dito popular, gênero textual que oferece dados fundamentais sobre a organização conceptual do mundo que nos cerca, já que está presente no cotidiano e enriquece as relações dos sujeitos entre si e deles com o mundo que o cerca. Os ditos partem das experiências no meio social e ofertam maior expressividade à linguagem.

Figura 2



O texto em destaque na figura 2 tem como projeção metafórica o enunciado “Quem dorme com os olhos dos outros, não acorda a hora que quer”. O domínio fonte é a visão, enquanto que o domínio alvo indica um ponto de vista sobre o assunto retratado. Remete às pessoas que se guiam pelo modo de pensar e agir de outras. Parte-se de um elemento biológico (o órgão de sentido) em direção à noção de perspectiva de observação e entendimento. Também o par dorme/acorda evidencia essa chamada para “o despertar”. Tal metáfora está ligada à busca da mulher negra por legitimar sua posição na sociedade (o *post* foi publicado à época do processo eleitoral de 2020). E, condizente com o discurso de coletivos que tratam de questões do feminismo negro, visa contribuir com a atribuição de valor positivo à representação

de identidades invisibilizadas, como resposta à desigualdade de que grupos minoritários são historicamente vítimas. Deve-se atentar também para o uso das aspas que, neste caso, indica que o que está sendo dito não é de um enunciador específico, haja vista que ninguém assina o texto. Todavia, sendo um dito popular, é de domínio público e serve para cada pessoa – que lendo o texto se identifique com ele, sintam-se representada(o). Passemos para a imagem seguinte.

Figura 3



Na figura 3, a metáfora conceptual é notada no trecho “É uma conquista dura”, de um texto de autoria da intelectual Lélia Gonzalez¹⁹⁶ – mulher negra autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira, pioneira nas discussões sobre relação entre gênero e raça. O termo “conquista” abarca o domínio fonte “resultado de uma batalha” e o domínio alvo “obtenção de melhorias”. Enquanto o termo “dura” engloba o domínio fonte “sólido, inflexível, maciço”, e o domínio alvo “algo que se apresenta difícil, árduo, trabalhoso”. Uma conquista dura, portanto, aponta para uma vivência de luta de um grupo controlado social e politicamente, cujos conhecimentos, atitudes, ideologias, sua própria representação pessoal e social eram (e ainda são em contextos diversos) mantidos por grupos dominantes. Temática discutida no âmbito dos estudos críticos do discurso, ratificando o diálogo entre esse aporte teórico-metodológico e a Linguística Cognitiva.

O texto e a metáfora conceptual que o compõe problematizam o “ser negro”, propondo o sentido de que não se trata de uma característica fenotípica, senão de um posicionamento ideológico e político, marcado por opressões de gênero, raça e outras formas de discriminação (AKOTIRENE, 2019). Mas que também denota luta, resistência e uma constante busca por reconhecimento de sua história e de suas produções culturais e intelectuais.

196 Cf. <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-10-25/lelia-gonzalez-onipresente.html>. Acesso em: 26 nov. 2021.

É por meio das metáforas, dos discursos materializados nos textos, que a linguagem se mostra um recurso suficiente para ser usado tanto com vistas a estabelecer e sustentar relações de dominação, quanto com o propósito de combater e superar problemas de ordem social (RAMALHO; RESENDE, 2011). Principalmente em contextos de defesa dos grupos minoritários, entre eles o de mulheres negras, em oposição à manipulação discursiva realizada pelos grupos sociais hegemônicos, e visando desconstruir os meios de imposição ideológica.

Considerações finais

O objetivo desse artigo foi estabelecer um diálogo entre a Linguística Cognitiva e a Análise de Discurso Crítica, examinando em excertos como se constrói a ideologia de dominação, ou problematização dela, no discurso. Para tanto, foi abordado o componente cognitivo metáfora, que envolve domínios de experiência diferentes, como uma projeção da estrutura de um domínio-origem em direção a uma estrutura correspondente de um domínio-alvo.

Com esse estudo foi possível ratificar que a metáfora é um processo vital na forma como o sujeito percebe a vida cotidiana e a reflete em seu uso linguístico, sendo sua presença inevitável. Também o discurso é um modo particular de representar a experiência dos sujeitos no mundo, manifestando-se nas práticas sociais, que são associadas à linguagem (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Dessas experiências com o meio social em que integra, emergem os discursos que se ligam a projetos particulares e/ou a propósitos coletivos. Quando concebidos como justos, aceitáveis, funcionam como mais um poderoso instrumento de luta pelo poder, podendo reproduzir ideologias ou problematizar o *status quo*.

Depreende-se que a Linguística Cognitiva é uma abordagem teórico-metodológica diversificada e interdisciplinar, que colabora com a compreensão de experiências individuais, sociais e culturais, reforçando inclusive o sentido apreendido na análise realizada sob a perspectiva de outros referenciais teórico-metodológicos, como pode ser notado nos aspectos convergentes quando relacionada à Análise de Discurso Crítica.

Vale salientar que, conforme diz Ramalho e Resende (2011), a produção, a distribuição e o consumo de texto, e seu funcionamento em práticas sociais situadas, passa pela representação de grupos específicos de atores sociais; pelas influências de discursos específicos sobre construções identitárias; e pelos modos como grupos específicos de atores sociais atualizam discursos particulares na representação de sua experiência, promovendo práticas que visam à transformação social.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BASILIO, Margarida. Metonímia e metáfora em construções lexicais no português do Brasil. **Estudos linguísticos**, São Paulo, n. 43, v. 1, p. 382-394, 2014.

CROFT, William; CRUSE, Alan. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

CUENCA, Maria Josep; HILFERTY, Joseph. **Introducción a la lingüística cognitiva**. Barcelona: Ariel, 1999. Capítulos 1, 2 e 4 (p. 11-64; 97-124). Disponível em: <https://www.escriuradigital.net/wiki/images/Introduccion-Linguistica-Cognitiva-pdf.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. 2. ed. Harlow: Longman, 2010.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. 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, p. 69-100, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29571/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SILVA, Augusto Soares da. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, v. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997. Disponível em: <https://www.inf.unioeste.br/~jorge/MESTRADOS/LETRAS%20-%20MECANISMOS%20DO%20FUNCIONAMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20-%20PROCESSAMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20NATURAL/ARTIGOS%20INTERESSANTES/Lingu%EDstica%20Cognitiva.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

EL SUEÑO DEL PONGO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DA LITERATURA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMA

Alessandra Ferro Salazar Caro¹⁹⁷

Resumo: Este estudo foi desenvolvido em sala de aula com as turmas dos cursos Técnicos de Automação Industrial e Eletromecânica, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus São Luís – Monte Castelo*, cujo objetivo foi analisar o conto *El sueño del Pongo* (1965). A obra utilizada trata-se de um conto *quechua* contado pelo escritor peruano José Maria Arguedas, que ouviu de um indígena da cidade de Cuzco. Apesar de não ser uma obra exclusiva de Arguedas, ela faz parte do movimento literário indigenista de que o escritor faz parte. A narrativa foi publicada em 1965, um ano antes da primeira tentativa de suicídio do escritor, e aborda aspecto sócio cultural e psicológico, evidenciando a baixa autoestima do indígena que é assujeitado aos caprichos do patrão. Nesse universo, Arguedas (1965, p. 68) apresenta as personagens pertencentes às classes sociais distintas: o Pongo, um servo indígena, “pequeno, de cuerpo miserable, de ánimo débil, todo lamentable; sus ropas, viejas” e o Patrão que maltrata e humilha o Pongo na frente dos demais empregados quando se reúnem para rezar a Ave Maria. O Patrão, segundo o narrador: “Lo empujaba de la cabeza y lo obligaba a que se arrodillara y, así, cuando ya estaba hincado, le daba golpes suaves en la cara. – Creo que eres perro. ¡Ladra! – le decía” (ARGUEDAS, 1965, p. 70). O gênero conto caracteriza-se por ser uma narrativa ficcional curta e o espaço da ação é limitado. Nesse tipo de gênero, segundo Fiorussi (2003), tudo é relevante, uma pausa, um ponto, uma descrição, um atributo ou outros estão permeados por significados. Diferente do romance, o conto apresenta uma ação, um desenvolvimento, uma tensão e o desfecho, que geralmente surpreende o leitor. Assim, por meio da linguagem literária, o aluno pode refletir sobre o espaço social, a cultura e as inquietações que o afligem no dia a dia, enquanto o professor conduzirá o estudo proporcionando ao alunado uma competência comunicativa e sociocultural em Língua Espanhola, permitindo a comunicação, construindo significados e estabelecendo correlações. Apesar de tratar de algo ficcional, é preciso demarcar que há um diálogo com a realidade, pois apresenta determinadas visões e interpretações que compõem uma forma de entender essa realidade. Em *El sueño del Pongo*, o enredo é carregado de simbologias apresentando uma crítica social.

Palavras-chave: Prática de Ensino. Língua Espanhola. Curso Técnico. Literatura Peruana.

197 Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Orientanda do Prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee. Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA. E-mail: alessandraferro@ifma.edu.br

Introdução

Este relato de experiência é produto de uma atividade desenvolvida com as turmas de Automação Industrial e Eletromecânica do IFMA – *Campus Monte Castelo*. O ensino da Língua Espanhola no *Campus Monte Castelo* é oferecido de forma optativa, porém há algumas exceções; no caso do curso Automação Industrial é obrigatória. Para os outros cursos, uma vez que o aluno escolhe a disciplina, torna-se obrigatória, assim o aluno precisa cursar os três módulos, sendo que cada módulo corresponde a uma carga horária de 40 horas, totalizando 120 horas.

Para a realização da atividade, trabalhamos os conteúdos gramaticais e refletimos sobre temas importante para a formação cidadã, por meio do conto *El sueño del Pongo*, mesclando com a Unidade 3 do livro *Sentidos en Lengua Española, Volume 1*, cuja temática aborda, *Diversidad sí, desigualdad no*.

Devido ao contexto da pandemia de Covid-19, nós dividimos as turmas em grupos A, B e C (A era para aquele grupo que ia uma semana, B para aquele que ia na semana seguinte e C era para aquele grupo que não podia comparecer no ensino presencial por questões de saúde ou outro).

A atividade foi realizada no semestre de 2022/1, com turmas em nivelamento diferente. Para tanto, planejei as atividades que contemplassem todos os grupos. Deste modo, mesclei a unidade do livro e fui sondando o que os alunos já dominavam. Assim, promovendo uma aprendizagem colaborativa, decidi trabalhar com ambas as turmas o conto *El sueño del pongo*, atrelado com os conteúdos gramaticais do livro, e tendo a preocupação de não repetir conteúdos para a turma que já estava no nível mais avançado. Dessa maneira, as turmas puderam compartilhar suas experiências.

O conto: *El Sueño del Pongo*

O gênero conto é um relato curto, apresenta poucos personagens, espaço e tempo são restritos, com um conflito, o enredo com as sequências de ações. O gênero conto apresenta atitudes comportamentais, valores éticos e visão de mundo com as mais variadas temáticas, desempenhando uma função social, pois permite refletir acerca da sociedade. De acordo com Luz (1977, p. 60) “O contos, em sua originalidade, se constituem também em formas específicas de transmissão de valores religiosos, éticos e sociais da tradição dos mais velhos aos mais jovens”.

O conto *El sueño del pongo* não é uma produção de Arguedas, mas é um relato que ele ouviu de um camponês indígena, que um homem simples foi para a fazenda cumprir sua jornada de trabalho e que, ao chegar na fazenda, foi depreciado pelo dono da fazenda.

-¿Eres gente u otra cosa? – le preguntó delante de todos los hombres y mujeres que estaban de servicio.

Humillándose, el pongo no contestó. Atemorizado, con los ojos helados, se quedó de pie. [...] Arrodillándose, el pongo le besó las manos al patrón y, todo agachado, siguió al mandón hasta la cocina. (ARGUEDAS, 2009, p. 68).

Na narrativa, o Pongo é descrito como um homem baixo, corpo desprezível, mas tinha força e executava seu trabalho com dedicação. Silêncio era sua companhia, pois sempre estava calado. Alguns servos zombavam dele, outros tinham compaixão. A mestiça cozinheira ao vê-lo disse: “Huérfano de huérfanos; hijo del viento de la luna debe ser el frío de sus ojos, el corazón pura tristeza” (ARGUEDAS, 2009, p. 68). Sem procedência, o pongo era visto com órfão do mundo.

O silêncio do pongo e as vestimentas velhas podem ter causado desprezo por parte do patrão. Esse era visto como “el gran señor”, dono da fazenda e praticante de rituais religiosos. Todas as noites, o fazendeiro tinha o costume de reunir os servos para rezar a Ave-Maria, entretanto, nesses encontros “sagrados”, o patrão sempre maltratava o pongo diante dos outros servos:

[...] lo sacudía como a un trozo de pellejo. Lo empujaba de la cabeza y lo obligaba a que se arrodillara y, así, cuando ya estaba hincado, le daba golpes suaves en la cara.

-Creo que eres perro. ¡Ladra! – le decía.

El hombrecito no podía ladrar.

-Ponte en cuatro patas – le ordenaba entonces. (ARGUEDAS, 2009, p. 68).

O escritor explicita a conduta violenta do patrão, ao dar voz à personagem com tom de voz e atitudes comportamentais autoritárias em relação ao servo. Tais atitudes (humilhar, bater e pisotear) faziam parte da rotina do fazendeiro, que tinha como plateia os outros servos e o horário preferido era na hora da reza. O pongo se levantava lentamente, “y no podía rezar porque no estaba en el lugar que le correspondía ni ese lugar correspondía a nadie” (ARGUEDAS, 2009, p. 70). O narrador aponta que o lugar do pongo era um lugar tão miserável, que era indigno para o ser humano.

Certo dia, na hora da reza, o pongo pediu permissão ao patrão para falar:

-Gran señor, dame tu licencia; padrecito mío, quiero hablarte – dijo. [...]

-Tu licencia, padrecito, para hablarte. Es a ti a quien quiero hablarte – repitió el pongo.

-Habla... si puedes – contestó el hacendado.

-Padre mío, señor mío, corazón mío – empezó a hablar el hombrecito. Soñé anoche que habíamos muerto los dos juntos; juntos habíamos muerto.

-¿Conmigo? ¿Tú? Cuenta todo, indio – le dijo el gran patrón. (ARGUEDAS, 2009, p. 70).

O pongo, ao relatar o sonho que teve, desperta no fazendeiro à curiosidade. Assim, a narrativa segue com o pongo contando que os dois estavam mortos e despidos diante do padre São Francisco, que os observava dos pés à cabeça; ele acreditava que o padre examinava o que cada um tinha no coração, o que eram e o que são e, talvez, como se comportaram cada um quando estavam vivos. Os alunos, ao se deparar com essa informação de que ambos os personagens estavam despidos diante do padre, questionaram se a morte seria a condição de igualdade entre o pongo e o patrão.

No momento seguinte, é revelado que o padre ordena ao anjo mais belo que traga uma taça de ouro cheia de mel de *chancaca*¹⁹⁸ e derrame sobre o patrão. A soberba do fazendeiro é apresentada quando ele afirma que “Así mismo tenía que ser”. A representação social é demarcada por um discurso autoritário e dominante, fruto das práticas históricas que “cristalizam sistemas de regras que determinam lugares e subjetivações, que ora dominam, ora são dominadas, ao gosto da História” (FOUCAULT, 2012, p. 69).

Logo depois, o pongo relata que o padre ordenou que um anjo velho e com as asas caídas trouxesse excremento humano e besuntasse sobre o pongo.

Y aparecí avergonzado, en la luz del cielo, apestando...

-Así mismo tenía que ser – afirmó el patrón. ¡Continúa! ¿O todo concluye allí?

-No, padrecito mío, señor mío. Cuando nuevamente, aunque ya de otro modo, nos vimos juntos, los dos, ante nuestro gran Padre San Francisco, él volvió a mirarnos, también nuevamente, ya a ti ya a mí, largo rato. Con sus ojos que colmaban el cielo, no sé hasta qué honduras nos alcanzó, juntando la noche con el día, el olvido con la memoria. Y luego dijo: “Todo cuanto los ángeles debían hacer con ustedes ya está hecho. Ahora ¡lámanse el uno al otro! Despacio, por mucho tiempo”. El viejo ángel rejuveneció a esa misma hora; sus alas recuperaron su color negro, su gran fuerza. Nuestro Padre le encomendó vigilar que su voluntad se cumpliera. (ARGUEDAS, 2009, p. 71).

Nesse relato, Arguedas apresenta as personagens e as disparidades sociais, o lugar que os sujeitos ocupam na sociedade, conduzindo o leitor a refletir sobre os aspectos sociais e culturais, os traumas, *bullying* e a formas de maltrato que envolvem as agressões físicas, psicológicas e

198 Tableta rectangular hecha con la miel que se obtiene de la caña de azúcar. Disponível em: <https://dle.rae.es/chancaca?m=form>. Acesso em 14 ago. 2022.

verbais, as causas e consequências que levam o sujeito a não se ver pertencente a determinados espaços. Dessa forma, o professor aborda questões que estabelecem relações com diferentes áreas do saber, permitindo ao aluno perceber o mundo ao seu redor, favorecendo o convívio e respeitando as diferenças entre os pares.

O livro didático: *Sentidos en Lengua Española*

O livro é recurso didático que possui múltiplas linguagens. A coleção *Sentidos en Lengua Española* foi adotada no IFMA – Campus Monte Castelo e é composta por 3 volumes. Os autores são: Luciana Maria Almeida de Freitas, Elzimar Goettenauer de Marins Costa. – 1. ed. – São Paulo : Richmond, 2016. Em suas unidades, são abordados temas relevantes para o aluno, como cultura do mundo hispânico, identidade, diversidade, respeito, entres outros. Lopes (2007) afirma que o livro didático tem propósito de formar valores “concepções de conhecimentos, identidades e visões de mundo”. Para esta atividade, usamos o volume 1, a unidade 3 – *Diversidad sí, desigualdade no*. O livro didático foi uma das ferramentas fundamentais para a realização da proposta de atividade com o conto, trazendo exemplos e situações que oportunizaram e se aproximaram das experiências dos alunos. Por outro lado, a compreensão leitora, a reflexão e produção de textos foram relevantes, pois permitiram, por meio do conto, que os alunos ampliem a visão de mundo.

3	Diversidad sí, desigualdad no 56	Comprendiendo el género (análisis del género discursivo).... 71
	Géneros discursivos: afiche y <i>spot</i> publicitario de campaña social.	› Proyecto – Nuestra escuela contra el bullying 72
	Tema: no discriminación.	Escribe (afiche de campaña social) 74
	En foco 58	Arranque (presentación de la situación)..... 74
	Lee (afiche de campaña social) 59	Puesta en marcha (presentación de la situación y planificación)..... 75
	Ya lo sabes (prelectura) 59	› Tema: <i>bullying</i> 75
	Lee para saber más..... 61	Cajón de herramientas (módulos y producción inicial)..... 75
	› Tema: respeto a la diversidad 61	Hacia atrás (revisión y producción final) 76
	Comprendiendo el texto (lectura) 62	Habla (<i>spot</i> publicitario de campaña social) 76
	Entretextos (relación con otros textos) 63	Arranque (presentación de la situación)..... 76
	Reflexiona (post-lectura) 66	Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial) 77
	Comprendiendo el género (análisis del género discursivo)..... 66	› Tema: <i>bullying</i> 77
	› Tema: defensa a los derechos humanos..... 66	Cajón de herramientas (módulos)..... 78
	Escucha (<i>spot</i> publicitario de campaña social) 68	Hacia atrás (revisión y producción final) 79
	Entrando en materia (preaudición)..... 68	Autoevaluación 79
	Oídos bien puestos (audición)..... 69	El estilo del género 80
	› Tema: contra el acoso escolar 69	› Formas y usos de verbos en Presente de Indicativo y en Imperativo 80
	Más allá de lo dicho (post-audición) 70	
	Comprendiendo el género (análisis del género discursivo).... 71	

A temática abordada na unidade 3, do volume 1, está atrelada a dar um basta na discriminação e respeito à diversidade. Os conteúdos gramaticais trabalhados foram: expressões de

conselho, ordem e outros; uso do modo imperativo; os possessivos; os adjetivos e os pronomes complementos. Os autores do livro sugerem atividades em toda a coleção, por exemplo: “Nas unidades ímpares de todos os volumes e na unidade 4 do volume 3, há um projeto a ser desenvolvido pelos estudantes na escola ou na comunidade, envolvendo a produção escrita e oral”

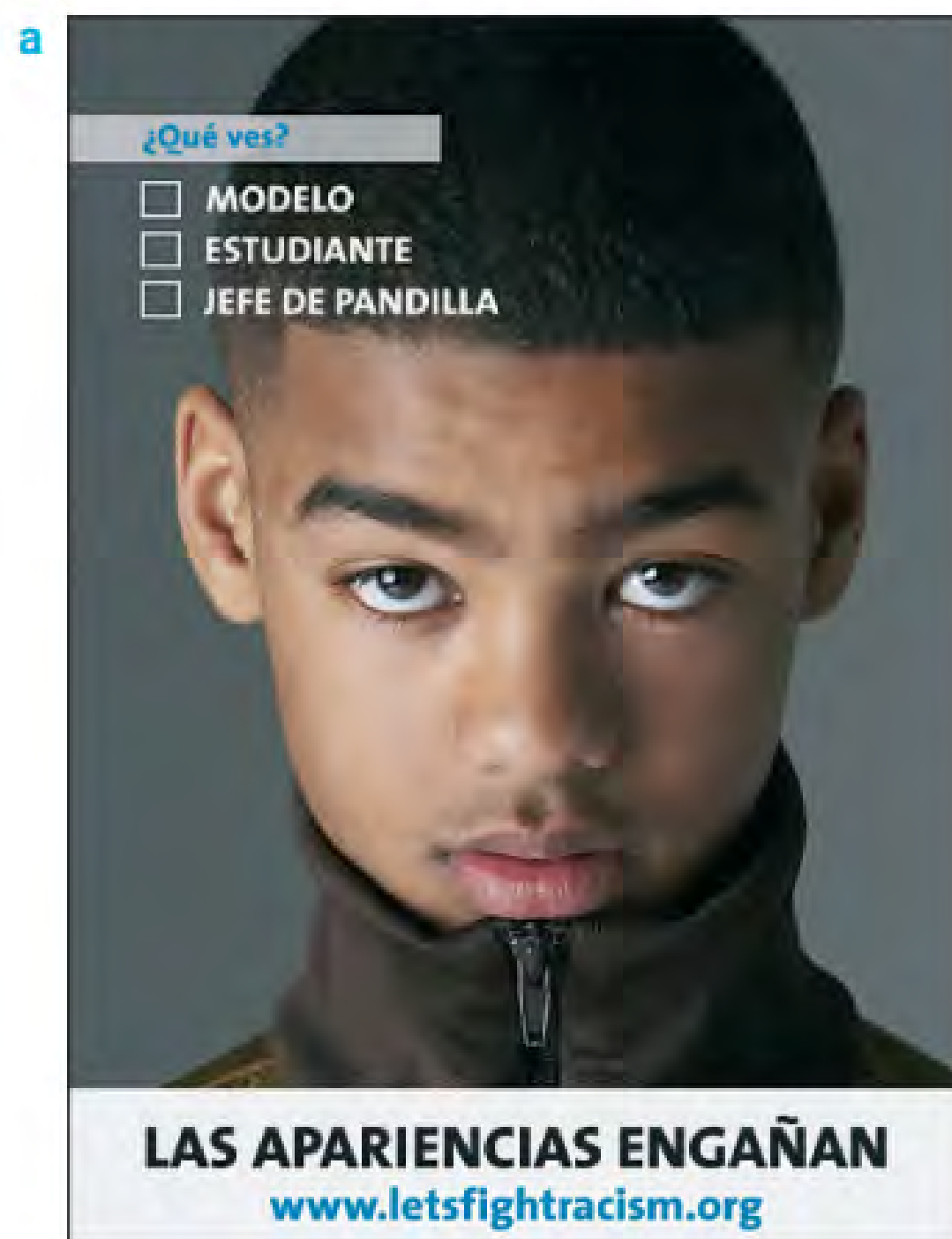
Para a unidade 3, trabalhei o gênero conto conjuntamente ao livro, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação e da criação literária. Para a execução da atividade com o conto: *El sueño del pongo*, demarquei o objetivo geral: refletir sobre os diferentes tipos de preconceitos possibilitando uma aproximação entre as diferentes áreas do saber. Os objetivos específicos: analisar o conto *El sueño del Pongo* abordando aspectos sociais, culturais e psicológicos apresentados na narrativa; conhecer as expressões de ordem, pedidos, conselhos e outras; descrever as características físicas e psicológicas dos sujeitos; refletir as atitudes comportamentais e sentimentos a partir das experiências dos alunos (na fila do restaurante, na parada de ônibus, dentro do ônibus e outros).

Em seguida, apresentei a proposta de atividade: no primeiro momento, ler a obra em sala de aula, abordando os conteúdos gramaticais à medida que forem aparecendo na narrativa, logo fazer a compreensão e interpretação, em seguida realizar um sorteio com os temas (subjetividade, aspectos psicológicos: causas e consequências e aspectos sociais e culturais) cada grupo ficou com um tema para analisar e apresentar em sala de aula a partir do conto e, por fim, os grupos teriam que fazer uma produção escrita criada por eles com características do gênero estudado.

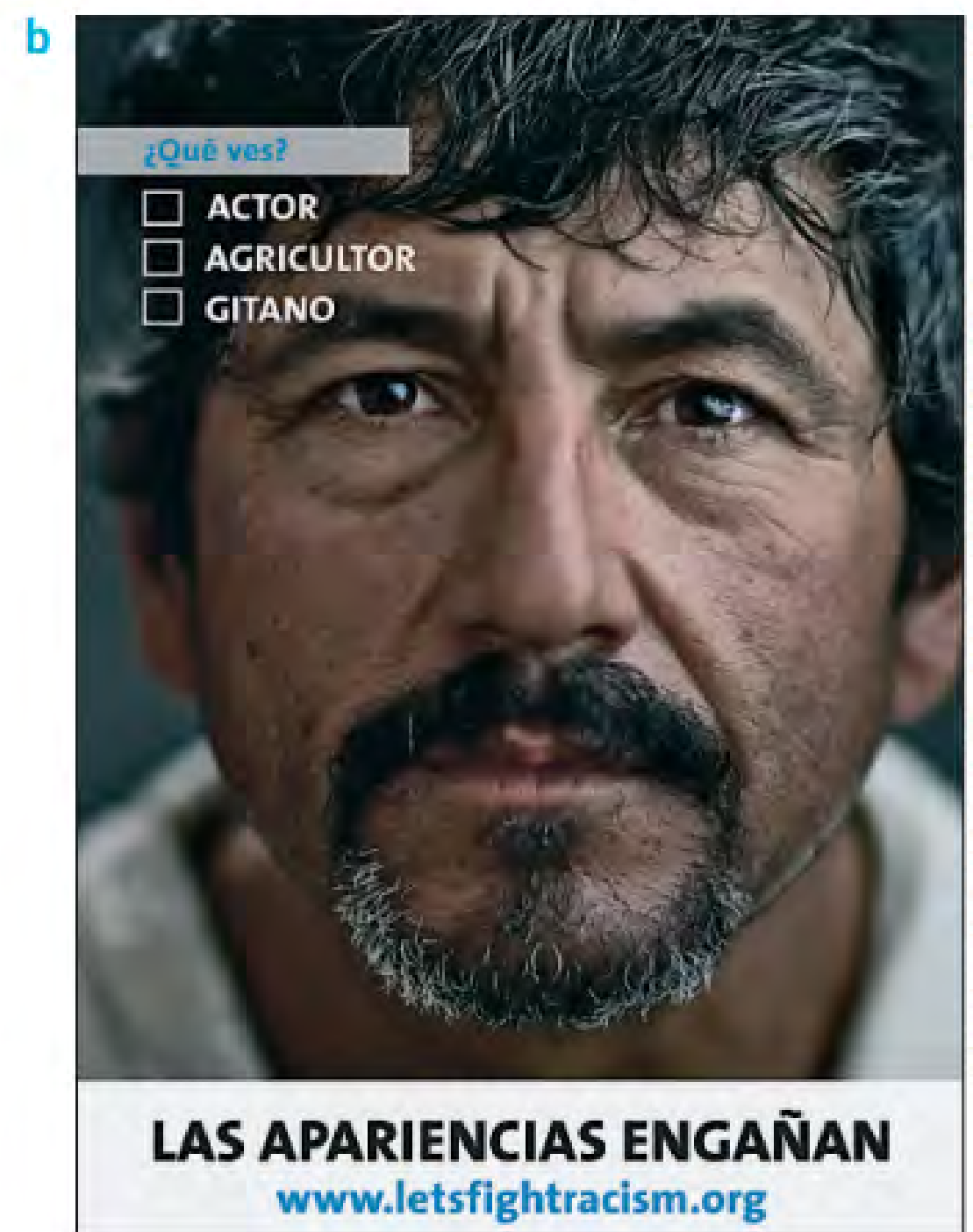
Em outro momento, criei uma sala no Google Classroom para disponibilizar os materiais, para aqueles alunos que estavam no grupo C pudessem ter acesso e fazer a atividade em forma de vídeo.

Intercalando o conto com o livro, usei os cartazes de uma campanha contra o racismo disponíveis no livro para abordar os conteúdos, questionando os alunos sobre o que eles viam.

1 Estos afiches se usaron para divulgar una campaña social contra el racismo lanzada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2012. Obsérvalos y responde a la pregunta “¿Qué ves?” en cada uno.



Campaña "Luchemos contra el racismo"

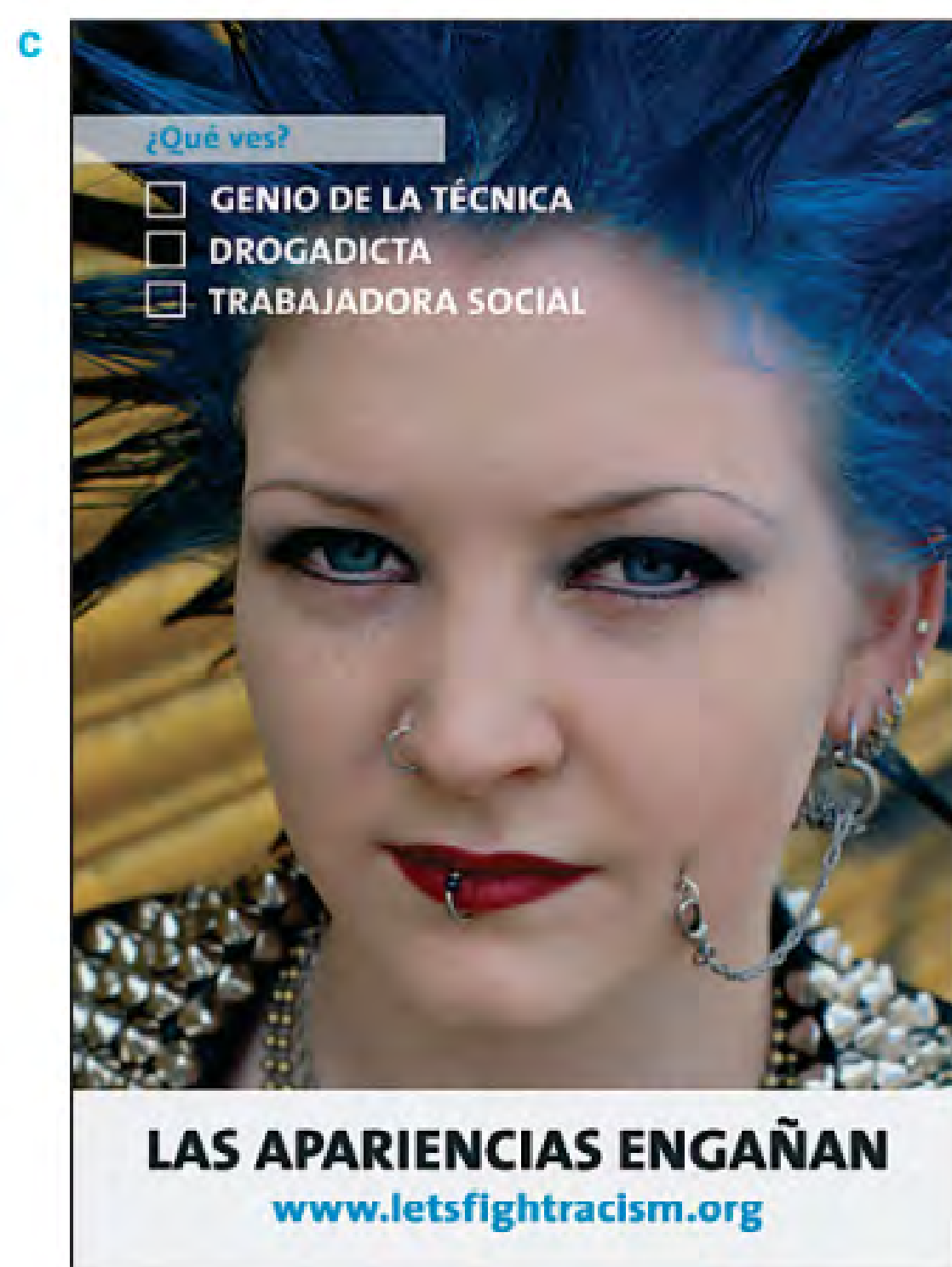


Campaña "Luchemos contra el racismo"

A proposta do livro não apresenta uma resposta, deixando bem subjetivo para o aluno, de acordo com o seu conhecimento de mundo, que ele pode manifestar qual profissão teria cada personagem. Aqui eu percebi que eles não tiveram a percepção de ler a questão: alguns ficaram impactados com as imagens, outros manifestaram desconhecer o vocabulário, à medida que eles diziam a profissão dos personagens, eu perguntava quais elementos levaram eles a ter essa concepção. A intenção era refletir acerca do que eles consideravam como verdade universal. Em seguida, pedi para que eles apresentassem exemplos do dia a dia deles, situações que eles vivenciam ou vivenciaram de cunho preconceituoso.

Um aluno relatou que, certa vez, um motorista de ônibus não parou o ônibus para ele, e ele julgou que seria por causa do boné; outro disse que teve uma situação semelhante, ele pediu parada, o ônibus parou, outras pessoas subiram e, quando ele foi entrar, o motorista fechou a porta, e ele ficou preso com o corpo dentro do ônibus e a mochila para fora. Nos dois exemplos acima, os alunos acrescentaram que na ocasião não estavam usando o uniforme da escola.

Outro aluno relatou os problemas de iluminação no bairro e que, certa vez, depois da escola, desceu uma rua com iluminação precária e nessa rua tinha uma mulher fazendo o percurso de casa; quando ela percebeu que alguém se aproximava, no caso era o aluno, a mulher correu, e ele gritou dizendo que não era ladrão. Segundo ele, foi uma situação preconceituosa, visto que ele era um estudante.



Campanha "Luchemos contra el racismo"



Campanha "Luchemos contra el racismo"

Como os cartazes, abordei a as características físicas e psicológicas e trabalhei as profissões e os adjetivos fazendo um contraponto com o conto.

O texto é o ponto de partida para trabalhar os conteúdos gramaticais, fomentar e refletir acerca de temáticas que estão presentes no dia a dia e na formação dos alunos. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis, determinados pelas esferas de comunicação e caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional.

Esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

O estilo está atrelado às escolhas dos “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 261); o conteúdo temático está ligado à construção de sentidos a partir dos enunciados; a construção composicional está relacionada à estruturação do conjunto do texto e também à relação entre os interlocutores.

A escolha do gênero discursivo conto deu-se porque é um conto curto, o léxico e os conteúdos gramaticais estão dentro da proposta de ensino para as turmas, as temáticas são relevantes e trazem para a discussão situações do cotidiano.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15). Por outro lado, eu estava com turmas em níveis diferentes, a que estava no nível I demonstrava domínio da língua espanhola, por isso, resolvi trabalhar o mesmo conteúdo da turma que estava no nível (II) mais avançado da Língua Espanhola.

A BNCC, no que tange às Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: Competências específicas e habilidades, traz a Competência específica 1 com o objetivo de:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais [...] e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 492).

De acordo com essa competência, os jovens que estão no Ensino Médio devem compreender e analisar com mais aprofundamento as diferentes linguagens, descobrir e perceber as formas como as diferentes linguagens se combinam nos textos mais complexos e multissemióticos, visando a aprendizagem e compreensão da pluralidade dos discursos.

Em sala de aula, o professor pode levar textos que apresentem diversas variantes da língua espanhola, levando em consideração as circunstâncias e os níveis de aprendizagem de cada grupo, possibilitando ao aluno expressar opiniões e refletir acerca da sociedade.

Para a proposta de compreensão auditiva, trabalhei o vídeo disponível no YouTube: *Berta, vítima de trata*. #CadenasInvisibles. cujo objetivo foi ativar os conhecimentos dos alunos, analisando a função social do vídeo, as cores, o formato das letras, permitindo hipóteses acerca do texto oral e respeitando as variações linguísticas nos diferentes níveis e dimensões.



<https://www.youtube.com/watch?v=eOZIPurIffU>

Análise e percepções

Durante o processo de leitura, percebi que alguns alunos não conheciam certos termos, entretanto isso não foi empecilho para a compreensão do texto.

Na apresentação oral, solicitei que eles exemplificassem as experiências de cunho preconceituoso vivenciada por eles ou por algum conhecido. O momento foi de muito compartilhamento, discussão e eles perceberam que as atitudes preconceituosas geradas pela subjetividade fazem parte da nossa cultura. Na produção escrita, percebi alguns desvios da norma, mas não considero inaceitável para o nível dos alunos.

Considerações finais

O professor tem autonomia para planejar suas aulas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, com gêneros discursivos e recursos apropriados. Assim, trabalhar a unidade 3 do livro, juntamente com um conto, contribuiu para a aquisição de vocabulário, reflexão sobre os traumas que, na maioria das vezes, se tornam feridas no decurso da nossa existência.

Ter consciência que golpear, humilhar, colocar apelidos, difamar, zombar do corpo ou da orientação do outro são algumas formas de agressões e devem ser evitadas. Tratando o outro como você gostaria que fosse tratado, com respeito, a convivência terá outras nuances.

No conto, Arguedas apresentou exemplos de diferentes tipos de agressões físicas, verbais e sociais conduzindo o aluno a refletir sobre as consequências do *bullying* na escola, os problemas psicológicos, o isolamento social, a depressão e os pensamentos autodestrutivos.

Com esta proposta de atividade, percebi o conhecimento aprofundado dos alunos e o interesse, pois trata de situações vivenciadas por eles no cotidiano, de alguma maneira, o conto levou-os a refletir sobre a vida, os aspectos históricos, sociais e culturais local.

Referencias

AMNISTÍA INTERNACIONAL ESPAÑA. **Berta, vítima de trata** #CandenasInvisibles. 2020. 1 vídeo (2.34 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eOZIPurIffU>. Acesso em: 18 maio 2022.

ARGUEDAS, José María. **El sueño del Pongo**. Antología del cuento Peruano. *In*: Varios autores. Lima; Editora Chirre S.A, 2009. cap. 8, p. 68-73.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**; organização, introdução e revisão técnica e tradução de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FIORUSSI, André. *In*: Antônio de Alcântara Machado et alii. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003. p. 103.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Editora Richmond, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205-228.

LUZ, M. A. Alguns aspectos da comunicação na cultura negra. **Revista Vozes**, Petrópolis, n. 9, p. 60-72, 1977.

ELEMENTAR (2012 - 2019): UMA HISTÓRIA SOBRE SHERLOCK HOLMES

Raquel Silva Dantas¹⁹⁹

Marcelo de Jesus de Oliveira²⁰⁰

Resumo: Criado pelo escocês Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes é um personagem de ficção da literatura britânica, que aparece em tais obras representado por um detetive do final do século XIX e início do século XX, inspirado em um médico que conheceu quando ingressou na Universidade de Edimburgo, Dr. Joseph Bell, que utilizava métodos de dedução e análise. Além de Bell, o criador de Sherlock se inspirou em Émile Gaboriau e no detetive Dupin de Edgar Allan Poe. A história de Sherlock Holmes, por ter sido explorada por diversas linguagens da arte, como a literatura e o cinema, ganhou conotações diversas desde a sua publicação original. A partir disso, o presente trabalho propõe uma análise interpretativa da série *Elementar*, um seriado norte-americano de casos policiais, baseado na literatura do personagem britânico Sherlock Holmes de Sir Arthur Conan Doyle e o compara com as obras do escritor. A análise comparativa objetiva perceber como aconteceu o processo de transposição literária das histórias do detetive para o meio audiovisual, nessa versão que trouxe mudanças que fazem a história diferenciar-se de todas as adaptações já feitas, e como mesmo diferenciando-se por ter narrativas próprias e por fazer uma releitura nos personagens, ela mantém características importantes e a essência original, que a fazem ser reconhecida e valorizada, ainda que recriado um cenário totalmente diferente. Como apontamentos finais, esta pesquisa evidencia que *Elementar* é uma série que ousou recontar a história de Sherlock Holmes, dando-lhe os traços físicos característicos de um homem dado ao exaustivo trabalho do estudo científico e do trabalho investigativo, mas sem deixar o aspecto psicológico de fora, sendo o ponto alto do seriado, que traz profundidade até então não abordada com tanto afincamento sobre ele, com o vício em heroína sendo o principal ponto das consequências da vida que leva.

Palavras-chave: Literatura policial. Sherlock Holmes. Transposição literária. Audiovisual.

Introdução

Criado pelo escocês Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes é um personagem de ficção da literatura britânica. Holmes é um detetive do final do século XIX e início do século XX. Inspirado

199 Graduada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior e Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI.

200 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas (UESC) e Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.

em um médico que o autor conheceu quando ingressou na Universidade de Edimburgo, Dr. Joseph Bell, que utilizava métodos de dedução e análise. Além de Bell, o criador de Sherlock se inspirou em Émile Gaboriau e no detetive Dupin de Edgar Allan Poe.

A primeira aparição do detetive foi em 1887 na revista *Beeton's Christmas Annual*, na história *Um estudo em vermelho*, com os contos seguintes aparecendo em revistas como *Lippincott's Magazine* e *Strand Magazine*, com um sucesso que totalizou quatro romances e cinquenta e seis contos até 1927.

Sherlock Holmes é o detetive mais famoso da literatura policial por utilizar o método científico e a lógica dedutiva. Considerado um ícone cultural britânico, além dos escritos de Doyle, milhares de outros escritores também escreveram sobre Holmes, sendo adaptado para peças de rádio, televisão, palcos, filmes, videogames e quadrinhos há mais de 100 anos.

Com tanto sucesso, logo nos primeiros anos do cinema, o detetive de Conan Doyle foi levado às salas de cinema com o filme *Sherlock Holmes Baffled*, em 1900, dando o início a uma longa jornada entre a literatura do personagem e as telonas, que logo mais também se estenderia à televisão.

Sherlock, que já foi interpretado por setenta e cinco atores em mais de duzentos filmes somente no cinema, também ganhou espaço em seriados, tendo adaptações como *Sherlock* da rede britânica BBC, que estreou em 2010 e foi uma série multipremiada e bem avaliada em todo mundo. Já na América, a emissora de TV CBS, trouxe *Elementar*, uma releitura adaptada para os seriados semanais americanos, em uma tentativa de trazer uma nova abordagem para o detetive até então não vista: um drama policial protagonizado por Holmes, com mudanças de ambientação, regularização de trabalho, com características aprofundadas do seu emocional, atenção a conflitos e uso de drogas e as relações sociais que fazem o detetive humano.

O perfil do seriado

O seriado americano *Elementar* é uma das muitas adaptações baseadas nos livros de Sherlock Holmes de Sir Arthur Conan Doyle e uma das mais bem-sucedidas, com uma das maiores diferenças em relação à história original. O drama policial da *Columbia Broadcasting System* (CBS) foi ao ar pela primeira vez no ano de 2012 e a série, que conta com sete temporadas, se estendeu até o ano de 2019. Criada por Robert Doherty, a trama conserva a essência de grande parte das histórias originais de Sherlock, ao mesmo tempo que investe em novas perspectivas, inovando em cada um de seus personagens.

Com Sherlock Holmes sendo interpretado por Jonny Lee Miller e Watson por Lucy Liu, a série de TV conta com aprovação em *sites* de críticas especializadas como *Rotten Tomatoes*,

onde tem 95% de aprovação de especialistas e 89% da audiência. O IMDb (*Internet Movie Database*), que é um *site* de críticas para produtos de entretenimento, avaliou a série com uma nota de 7.9, sendo o seriado avaliado por mais de noventa e oito mil pessoas, tendo um retrospecto favorável e bem sucedido, mesmo com as divergências apresentadas na releitura.

A releitura de *Elementar* traz uma visão contemporânea de Holmes. No seriado, o detetive britânico mora na cidade de Nova Iorque nos dias atuais. A história de Sherlock se passa após a sua saída do centro de reabilitação para dependentes químicos, o que leva o detetive a conhecer a Dra. Watson, médica que agora trabalha como companheira de sobriedade. Contratada pelo bilionário Morland Holmes, pai do detetive, Watson acompanha a sobriedade de Holmes vivendo no mesmo sobrado que ele, dando início a uma parceria que os leva a prestar consultoria para o Departamento de Polícia de Nova Iorque. A série conserva apenas a essência, mudando toda a narrativa, desde o local de trabalho e a vida pessoal de cada um dos protagonistas, à adaptação dos contos e crimes enfrentados por eles, garantindo que a série não enfrente a mesmice das inúmeras adaptações existentes, surpreendendo o telespectador.

Novos ares que mudaram a história

A adaptação de Sherlock Holmes, *Elementar*, tem como principal fator de mudança, a localização, tanto temporal quanto geográfica. Ao trazer a narrativa para o ano de 2012 nos Estados Unidos, houve a necessidade de regularizar o trabalho de Sherlock, já que ele transgride muito as leis em sua profissão, tornando-se detetive consultor, agora do Departamento de Polícia de Nova Iorque por se tratar de um novo continente (antes da residência nos EUA, Holmes trabalhava para *Scotland Yard*). Nos livros de Conan Doyle, Holmes só trabalha com a polícia britânica em casos específicos, não são raras às vezes, mas caracteriza-se principalmente por ser um detetive particular, trabalhando por conta própria, como ele mesmo explicou para o seu novo parceiro, Dr. Watson, em *Um estudo em vermelho*, primeira aparição do personagem em 1887:

- Bem, eu trabalho por conta própria. Imagino que eu seja o único no mundo nesse ramo. Sou um detetive-consultor, se é que entende o que isso significa. Aqui em Londres temos punhados de detetives oficiais e particulares. Quando estão em apuros, eles me procuram, e tento colocá-los novamente na pista certa. Fornecem-me todos os indícios e, graças ao meu conhecimento na história do crime, geralmente consigo descobrir e corrigir as falhas. (DOYLE, 2017a, p. 25).

Em relação ao seu trabalho com a polícia britânica, Sherlock, ao dizer ser o único detetive-consultor-particular no mundo, também diz em que momentos trabalha para ela: “Quando Gregson, Lestrade ou Athelney Jones ficam desorientados, o que aliás é o estado normal deles,

trazem-me o caso para que eu o examine” (DOYLE, 2017a, p. 138). Nos livros, os personagens citados, por vezes, aparecem com um caso para o detetive trabalhar, sendo o mais comum deles, Lestrade; já no seriado americano, o personagem não aparece mais que duas vezes, por estar ligado a *Scotland Yard* no Reino Unido, enquanto Gregson se torna um experiente e importante capitão do NYPD, tendo ajuda de Sherlock em todos os casos policiais, não por falta de capacidade, mas por confiar em seu trabalho, tendo os dois uma relação de trabalho extensa, como mencionada por eles mesmos, iniciada após o 11 de setembro, quando Sherlock foi enviado para os EUA.

O que diferencia a vida de Sherlock nessa abordagem é dito por ele, no sétimo episódio da segunda temporada da série. Holmes que está em uma reunião do Grupo de apoio para dependentes químicos, em seu momento de fala, questiona: “se eu tivesse nascido quando era menos barulhento lá fora, será que eu teria me tornado um viciado?”. O irmão do detetive, Mycroft, que o ouvia ao fundo, pergunta se ele desejava ter nascido há duzentos anos. A questão levantada por ele faz uma referência ao momento original vivido nas obras de Arthur Conan Doyle, nos séculos XIX e XX. Os questionamentos feitos pelos irmãos, no contexto de adaptação se tornam significativos, porque a mudança temporal do seriado impacta diretamente em quem ele se tornou se vivesse a mesma vida que levava nos livros. O seriado de Robert Doherty utilizou pequenos detalhes e a essência dos personagens de forma profunda, para que o espectador visualize a complexidade de Holmes em seu tempo e como seria em um novo mundo. Nos livros, Sherlock jamais seria um viciado, apenas um entusiasta que fazia uso recreativo, e agora, para ele, viver em pleno século XXI, em meio a tantos avanços, cobranças, problemas e tédio, colabora para que ele seja quem é.

Sherlock Holmes - Quem era na Inglaterra

Sherlock Holmes, em *Elementar*, tem as características apresentadas por Doyle em suas obras conservadas, como um homem alto e magro, de aparência lânguida, mudando apenas quanto às permissões modernas do personagem, que se caracteriza por um número considerável de tatuagens. Watson, nos livros de Conan Doyle, assim que conheceu Holmes, narrou a forma como via o detetive: “Ele próprio e sua aparência chamavam a atenção do observador mais desatento. Tinha mais de 1,80 de altura, mas a magreza excessiva fazia com que parecesse ainda mais alto” (DOYLE, 2017a, p. 20).

Além das características físicas, destaca-se também o seu espírito investigativo, sua paixão pelo trabalho e sua indiferença com o convívio social. Como dito no primeiro conto sobre Holmes e suas relações: “detestava qualquer forma de sociedade com toda a força de sua alma boêmia” (DOYLE, 2017a, p. 249).

Com a essência de Holmes transposta para o seriado, também existe o aprofundamento do personagem, que tem sua rotina ao lado de Watson explorada (nos livros, Watson aparece mais como narrador, mostrando suas perspectivas sobre as aventuras com Holmes, e em discussões sobre os casos, não explorando a vida cotidiana dos dois). A série também explora o lado sentimental do personagem, tanto em relação a Watson, quanto em relação ao capitão Tobias Gregson e o detetive Bell (detetive do departamento), tendo um relacionamento de trabalho, mas também de consideração.

Quando morava na *Baker Street*, 221B, em Londres, na Inglaterra, Sherlock Holmes prestava consultoria para *Scotland Yard*, onde Lestrade contava com sua ajuda, levando os créditos pelos serviços prestados do detetive, que fazia uso de heroína de modo recreativo, assim como nas obras originais, para, segundo ele, limpar a mente e tirá-lo do tédio.

No seriado, Holmes conheceu Irene Adler, uma americana restauradora de pinturas, a qual o consultor descrevia como inteligente e otimista sobre a condição humana. Eles tiveram um relacionamento de sete meses e era chamada de “A mulher”, por ser a única mulher que ele amou na vida. Para infelicidade do detetive, Irene foi assassinada e, na procura pelo assassino, a qual ele acreditava ser Sebastian Moran (nos livros, é um dos principais capangas de seu arqui-inimigo, professor Moriarty), ele fracassou, o que fez o detetive perder o controle do uso de heroína. Na narrativa original, Sherlock presta muito respeito e admiração a Irene, mas não desenvolveram um relacionamento; ela foi apenas investigada por ele em um caso para o qual Holmes foi contratado, porém com a fama que Irene conquistou e a admiração que recebeu do detetive, Adler é comumente adaptada como interesse romântico do personagem.

Para Holmes, ela é sempre A mulher [...] não é que ele sentisse uma emoção parecida com o amor por Irene Adler. Todas as emoções, e esta em particular, eram abomináveis para a sua mente fria e precisa, mas extraordinariamente equilibrada. (DOYLE, 2017a, p. 249).

O vício de Holmes no seriado é consequência da perda de seu amor, que fez com que o detetive fosse afastado de seu trabalho de consultoria na *Scotland Yard*; vendo a decadência do filho, o magnata Morland Holmes o encaminhou para um centro de reabilitação em Nova Iorque, para sua recuperação, sendo que, após o tratamento, ele seria acompanhado por alguém que o ajudaria a se manter sóbrio, sob a ameaça do pai de ficar sem lugar para morar, caso falhasse.

A relação de Sherlock com as drogas é uma das principais narrativas da série, focando principalmente na luta contra o vício. Nas obras de Doyle, Holmes está constantemente fumando cachimbo, e nos seus momentos de inquietude usando cocaína; em *Elementar*, o detetive não tem sequer uma relação com o álcool, pois, dedicado totalmente ao programa de reabilitação,

evita ter uma recaída na sobriedade, que em duas situações ele não conseguiu manter. Essa nova abordagem, embora justificada e válida dentro da proposta de adaptação, difere do personagem em relação ao original, pois, como Watson narra em *Um estudo em vermelho*, a vida que Holmes levava não lhe permitia isso:

Nessas ocasiões, eu percebia nos olhos dele uma expressão tão vaga e sonhadora que poderia ter suspeitado que ele era viciado em algum narcótico, se a temperança e a lisura de sua vida não proibissem uma ideia desse tipo. (DOYLE, 2017a, p. 19).

Na série *Elementar*, o trabalho de Sherlock com a polícia também não combinava com o uso de ilícitos, não à toa sendo afastado do trabalho em Londres. Para dificultar mais ainda a vida do detetive, Holmes diz que o tédio é um perigo para ele, e que sua mente se rebela contra a estagnação, por isso, o esforço dele para se recuperar é notável, porque o faz justamente pelo trabalho.

Sherlock Holmes - Quem foi nos Estados Unidos

No seriado *Elementar*, quando Sherlock estava terminando sua reabilitação em Nova Iorque, ele chegou a fugir no seu dia de alta, por considerá-lo tedioso, mostrando como em inúmeras vezes ele se cansa da vida comum, a qual ele considera um risco para a própria saúde, embora reconhecesse sua importância, pois também não desejava ficar longe do seu trabalho de consultoria, por considerá-lo a coisa mais importante de sua vida.

Após sua alta, o detetive foi recebido por Joan Watson em sua casa, como companheira de sobriedade, onde os dois deveriam morar juntos por 6 meses, para o monitoramento de Sherlock e ajuda no processo de transição de viciado a recuperado. Com Holmes demonstrando desde o início que não compartilhava da ideia do pai de fazê-lo passar por isso, mas como não teve escolha, por estar sob o risco de ficar sem lugar para morar caso não se recuperasse ou rejeitasse ajuda, Watson começou o seu trabalho com Holmes.

Na série, assim como nos livros, Sherlock não recebe remuneração pelo trabalho de consultoria prestado aos departamentos de polícia, tampouco recebe os créditos, mesmo sendo responsável por solucionar os casos mais difíceis. Com isso, Sherlock ganha a vida como detetive particular e com a ajuda do pai bilionário, ao menos com a questão de moradia.

Um dia após a saída do centro de reabilitação, Sherlock conheceu Watson, e retomou o seu trabalho de consultoria, agora no Departamento de Polícia de Nova Iorque para Tobias Gregson, pois Holmes decidiu permanecer no país. Com suas indiferenças com Watson, e a obrigação de ser acompanhado por ela vinte e quatro horas por dia, ele foi acompanhado por ela no seu trabalho para o NYPD, inicialmente com Holmes escondendo que estava em

processo de recuperação para seus superiores, e apresentando sua acompanhante como sua assistente.

Holmes achava a presença de Watson ainda desnecessária, ao ponto de usar seus métodos de dedução e análise para irritá-la, e fazê-la desistir de continuar com o serviço de acompanhamento. Apesar de fazer Joan desistir de acompanhar sua recuperação, Sherlock a procurou para compartilhar suas descobertas sobre o caso que trabalhava, já que ela também esteve presente, fazendo com que Holmes se desculpasse de forma singular. Watson continuou com o serviço de acompanhamento, até por pedido do próprio detetive, onde ela ainda tentava o compreender, e manter diálogos que o fizesse expor mais de si, chegando a afirmar que ele fugia de Londres e optava pelos Estados Unidos por causa de alguma mulher, após Sherlock dizer que não mantinha relações significativas.

Elementar trabalha a relação de Holmes e Watson, desde o seu primeiro episódio para se conhecer mais da mente e do que motiva o detetive durante seus momentos de “humanidade”, quando não enfrenta o crime, mas a si mesmo. Nos livros, quando Watson procura um lugar para morar, e recebe a sugestão de dividir um apartamento com o detetive, lhe é dito sobre Sherlock que: “Ele é desses que não se abrem em confidências, embora possa ser bastante comunicativo quando é dado pela imaginação” (DOYLE, 2017a, p. 13). No seriado, Holmes mantém essa afirmação em parte, pois demora muito para que compartilhe algo sobre ele que não envolva trabalho, mas divide suas confidências com o sua acompanhante, Watson, na versão que mais explora o emocional do personagem.

O trabalho de Holmes na polícia de Nova Iorque é indispensável, mesmo ele sendo um civil, por ter a capacidade de resolver casos difíceis e surpreendentes de forma rápida e eficaz, não por ter algum dom ou talento, mas por ser um dedicado e determinado estudante do crime e das faculdades necessárias ao seu trabalho. Sobre isso, John Watson narra, em *Um estudo em vermelho*, a sua admiração pelo detetive:

[...] era notável a dedicação que mostrava por determinados ramos do saber e, dentro de limites incomuns, seu conhecimento era tão extraordinariamente vasto e minucioso que eu ficava abismado com suas observações. (DOYLE, 2017a, p. 21).

Sobre as capacidades do detetive, Watson o nomeia como “um violinista, lutador de boxe, espadachim, advogado e envenenador de si mesmo com cocaína e tabaco” (DOYLE, 2017a, p. 347). Na série *Elementar*, Sherlock também se caracteriza por isso, mas deixando as drogas como um passado e uma luta diária do personagem.

Nas obras de Conan Doyle, Watson ou outros personagens, costumam falar sobre suas percepções sobre a figura de Holmes que, apesar de ser um antissocial, é descrito com um ar de professor e até mesmo de gentileza, ainda sim frio, deixando-o de lado apenas quando era elogiado pelo seu trabalho.

Como um mestre dramaturgo que recebe a homenagem da plateia. Era nessas ocasiões que ele deixava por um instante de ser uma máquina de raciocínio e traía sua paixão humana. A mesma natureza singularmente orgulhosa e reservada que se afastava com desdém da notoriedade pública era capaz de ir às suas profundezas pela admiração e pelos elogios espontâneos de um amigo. (DOYLE, 2017b, p. 188).

As características do detetive são mantidas e conservadas pela releitura, dando atenção às lutas internas do personagem e a suas capacidades, como também as de Watson. Desde a genialidade do personagem, a sua complexidade emocional é explorada, colocando Watson como parte significativa e bondosa de Holmes.

Sherlock nos livros é descrito uma vez com ar de professor, pela paixão que demonstrava ao explicar os métodos que utilizava para chegar à resolução de um caso, apesar de fazer isso mais para exaltar suas capacidades mentais. No seriado americano, Holmes demonstra desde o início interesse em tornar Watson investigadora, não fazendo isso só uma vez, mas três vezes ao longo da série: Com Watson, treinando-a para ser sua parceira; em Londres com Kitty Winter (protegida de Sherlock e sua pupila) e com Shinwell Johnson (a pedido de Joan Watson).

Ao longo da primeira temporada, Sherlock desenvolve uma amizade com sua companheira de sobriedade, sendo a única pessoa com quem ele passa todos seus dias e noites. Conforme se passam os meses, o detetive sabe que Watson irá finalizar o período de acompanhamento, o que o leva a uma tentativa de torná-la sua parceira definitiva, sem as exigências e monitoramento do serviço de recuperação. As reuniões de grupo de apoio que o detetive participou (no início contra a sua vontade), transformou-se em algo consciente graças à Watson e à assistência prestada por ela, com a importância e significado que ela ganhou na vida dele, Holmes resistiu até mesmo à ideia de ter um padrinho no grupo de apoio, porque queria que somente Joan preenchesse esse lugar. Sherlock acaba aceitando a sugestão de Watson de fazê-lo ter um padrinho, mas lhe oferece um trabalho de consultoria na polícia com ele, usando suas habilidades médicas e investigativas, já que se tornou aprendiz e parceira do detetive.

A narrativa de *Elementar* gira em Holmes, sua visão do mundo, suas dificuldades, suas habilidades e fragilidades, com o vício em drogas sendo responsável pelo último. Holmes foi para os EUA em busca de tratamento e uniu Watson em uma parceria graças a isso também, pois o convívio foi feito no processo de recuperação.

Quando Holmes foi para os Estados Unidos, também foi para esquecer a dor da perda que teve em Londres: a morte de Irene Adler. Na série, Irene havia sido assassinada e de forma cruel: havia sangue, mas não tinha um corpo. Holmes trabalhou incansavelmente para buscar o assassino, mas nunca o encontrou, só o conhecia por M. Já nos EUA, depois de Sherlock ter saído do centro de reabilitação e estar em processo de recuperação com Watson, M aparece em Nova Iorque cometendo os mesmos crimes, assim como foi feito com Adler. Sherlock, em um momento de fúria e desejo de vingança, estava disposto a matá-lo por ter tirado a única relação significativa que havia tido. Essa atitude do detetive não é estranha ao Holmes original, pois em seus pensamentos sobre o amor, dizia que agiria assim: “nunca amei, Watson, mas se o fizesse e a mulher que eu amasse tivesse um fim assim, eu agiria da mesma forma que o nosso destemido caçador de leões” (DOYLE, 2017c, p. 168).

Sherlock estava prestes a assassinar Sebastian Moran (M), quando é convencido de que ele estava sendo incriminado, mas por se tratar de um assassino, Sherlock ainda lhe dá uma facada cirúrgica. Esse comportamento de Holmes diante da lei também lhe gerou problemas; no caso de Moran, o detetive não foi culpado porque o criminoso negociou com ele, para que fosse achado o verdadeiro assassino de Irene e que tentou incriminá-lo, mas não foi sempre que Sherlock desvencilhou-se da justiça.

A personalidade de Sherlock é de orgulho, de frieza e amargura, com ele mesmo reconhecendo o último. Holmes não é um personagem simpático, estendendo as gentilezas dele somente à Watson, e essas características somadas à forma como ele trabalha, não se submetendo às leis policiais, fez com que ele fosse levado ao tribunal para julgamentos; isso ocorreu tanto na série *Elementar* quanto nos livros.

No seriado, o julgamento de Holmes era reforçado pelo fato de que ele entrava em casas sem mandatos, cometendo invasões e arrombamentos para investigar, além do incidente com o detetive Bell, que tentou salvar a vida de Sherlock após ele provocar um homem armado, o que resultou em Bell sendo baleado e tendo o trabalho comprometido por algum tempo, com a justiça recomendando que a consultoria dele e de Watson fosse encerrada. A escolha de decidir se seguiria a recomendação ficou para o comissário que, por sugestão do detetive ferido, manteve a consultoria dos dois.

Nas obras de Conan Doyle, Holmes teve suas dificuldades com a justiça, mas nunca foi condenado por ela:

Sherlock Holmes foi ameaçado com uma ação judicial por roubo e arrombamento, mas, quando um objetivo é bom e o cliente é suficientemente ilustre, até a rígida lei britânica torna-se humana e elástica. Meu amigo até agora não foi para o banco dos réus. (DOYLE, 2017c, p. 216).

Para infelicidade de Sherlock e Watson, ser um detetive independente no século XXI é uma tarefa difícil por estar sujeito a punições constantemente, o que para Holmes aconteceu mais de uma vez. Na narrativa de *Elementar*, o detetive teve seu padrinho do grupo de apoio sequestrado por um usuário de drogas, Oscar, com quem conviveu quando também fazia uso; ele o testou levando a pontos de drogas e tentou intimidá-lo, zombando de sua recuperação e até mesmo oferecendo heroína para o detetive que estava limpo havia três anos. Holmes já havia chegado ao seu limite, o que resultou nele surtando e espancando Oscar, além de usar heroína depois de tanto tempo. Quando Oscar foi espancado, ele teve seu crânio fraturado e as costelas quebradas, o que levou à demissão de Holmes do departamento de polícia.

Para ter acesso às cenas de crimes e documentos policiais, o detetive recorreu a NSA (Agência de Segurança Nacional) e até mesmo ao FBI (Departamento Federal de Investigação), chegando a trabalhar em casos para eles, mas devido às limitações oferecidas, Sherlock recorreu ao pai, Morland Holmes, que com sua influência com autoridades garantiu o antigo emprego do filho, com Holmes e Watson voltando a prestar consultoria para a polícia de Nova Iorque.

Com a vida turbulenta e agitada de Holmes, causada tanto por seus costumes, quanto pela rotina de trabalho, não seria estranho algum problema na saúde do personagem, o que já se pode perceber no final da quinta temporada da série. Sherlock é atacado por Shinwell Johnson na cabeça, o que faz com que ele desenvolva uma síndrome de pós-concussão, o levando a ter perda de memória e ver coisas que não estão acontecendo, além da falta de concentração. A doença de Holmes somada à vida nada saudável que ele levava contribuíram para que seu problema fosse grave e, para sua recuperação, o detetive precisaria se afastar da vida agitada mesmo contra a sua vontade. Após trabalhar e complicar o serviço da polícia nessas condições, Sherlock foi afastado do departamento por um período temporário, o que o levou a viajar para o campo por três meses.

Nas obras de Conan Doyle, Holmes fica doente por duas vezes, quando debilitado pela sua forma de trabalho; em todas ele viajou ao campo e sempre indo contra a própria vontade.

O estado de saúde era um assunto pelo qual o próprio Holmes não tinha o mínimo interesse, já que o desprendimento mental era absoluto, mas finalmente, foi convencido, diante de ameaça de ficar permanentemente inutilizado para o trabalho, a fazer uma mudança completa de cenário e de ares. (DOYLE, 2017c, p. 146).

O seriado americano, *Elementar*, apresenta o personagem com as principais características dos livros, e os acontecimentos mais marcantes para ele, pois traz um Sherlock expressivo, firme, imperioso, assim como Arthur Conan Doyle fez, destacando o lado sentimentalista do

personagem, suas gentilezas estendidas a tão poucos, como seu ar de professor operante aos que ele confia, trazendo novas abordagens as possibilidades que Holmes dizia que faria se fosse diferente, mas sem perder a essência e sua indiferença com o mundo.

Considerações finais

Após entender os pontos chave que fazem o Holmes de Conan Doyle ser quem é na literatura, consegue-se compreender como ele foi um sucesso desde sua criação. Diferente da literatura policial que o antecedeu, as histórias de Sherlock não eram somente sobre os crimes que ele desvendava, mas sobre o excelente detetive que dava nome às histórias. Um homem frio, parceiro, inteligente, com mil e uma qualidades e conhecimentos que o faziam ser chamado de maior detetive do mundo. E são as características dadas por Doyle a ele que ainda lhe dão vida no século XXI em obras como *Elementar*, que recria, lhe dá um novo caminho, novos ares e novos conflitos, mas encarando tudo na perspectiva original.

Elementar é uma série que ousou recontar a história de Sherlock Holmes, dando-lhe os traços físicos característicos de um homem dado ao exaustivo trabalho do estudo científico e do trabalho investigativo, mas sem deixar o aspecto psicológico de fora, sendo o ponto alto do seriado, que traz profundidade até então não abordada com tanto afincamento sobre ele, com o vício em heroína sendo o principal ponto das consequências da vida que leva. Enquanto isso, *Elementar* traz um Sherlock mais humano, fazendo com que seu ar imperioso, sua bondade estendida a tão poucos e seu ritmo frenético de trabalho ganhem um sentido diferente no mundo do século XXI.

Referências

DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2017a.

DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2017b.

DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2017c.

ELEMENTAR [seriado]. Direção: Robert Doherty. Produção: Alysse Bezahler. Produtora: Columbia Broadcasting System (CBS), 2012 – 2019. (43 min.), son., color.

ELEMENTAR. **Rotten Tomatoes**, 2012 – 2019. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/tv/elementary>. Acesso em: 29 set. 2020.

ELEMENTAR. **IMDb**, 2012 – 2019. Disponível em: https://www.imdb.com/title/tt2191671/?ref_=tt_ov_inf. Acesso em: 29 set. 2020.

ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marinaldo de Souza Silva
Vicente Aguiar Parreiras

“A aula de leitura deve permitir que o leitor seja capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita.” (Carlos Eduardo Falcão Uchôa)

Resumo: Este artigo surgiu a partir das dificuldades de nossos alunos e de nossas inquietações quando abordamos o ensino da leitura em nossas salas de aula, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora de alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Areia/PB. A pesquisa ensejou o uso do instrumento de avaliação em larga escala (Prova Brasil), que ao longo dos anos vinha diagnosticando um baixo nível de compreensão de leitura. Nessa perceptiva, baseado na própria ação docente, detectou-se que há alunos, ao final do Ensino Fundamental – Anos Finais, sem conseguirem sequer identificar informações básicas explícitas em um texto. Considera-se os estudos acerca da leitura desenvolvidos por Antunes (2010), Carvalho (2018), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Kleiman (2016), Koch e Elias (2015), Serra e Oller (2003), Solé (1998), dentre outros, a partir das concepções, tais como: estruturalista, sociointeracionista, cognitivista e discursiva. As normatizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), acerca da linguagem e suas tecnologias, também nortearão os encaminhamentos dados a este estudo. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, de natureza descritiva e aplicada, com análises mistas. Inicialmente, o diagnóstico continha questões que acionavam o domínio das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, em oficinas de leitura com base nos descritores nos quais os estudantes apresentaram maior dificuldade na atividade de sondagem. Ao final, a atividade diagnóstica derradeira apontou que a intervenção permitiu avanços relevantes em relação aos resultados iniciais.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Leitura. Competências e habilidades. BNCC.

1 Introdução

Discute-se constantemente sobre a importância do ensino e aprendizagem da leitura no convívio social, seja dentro do espaço escolar ou fora dele, sobre a necessidade do cultivo da leitura desde cedo entre crianças e jovens, sobre o papel da escola para a formação de leitores autônomos, críticos e competentes.

Mas, no centro dessas discussões, cabe levantar uma série de questionamentos, tais como: o que é ler? Para que ler? Como ler? Obviamente, as indagações poderão ser respondidas de modos diversificados, cada um deles apresentando uma concepção de leitura, que depende da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote (KOCH; ELIAS, 2015, p. 9).

Todos nós, em nossa vida de estudante, especificamente na Educação Básica, já passamos pela experiência desagradável de ler um texto repleto de palavras desconhecidas, ou cheio de palavras de significado vago e obscuro, e sabemos bem a sensação de incapacidade de compreensão, de frustração e de falta de prazer na leitura que um texto desse tipo nos causa.

Nessa conjuntura educacional, ler ultrapassa a habilidade de transformar o escrito no oral. Dessa forma, quando o leitor já decodifica razoavelmente bem, sua compreensão da leitura decorre de três outras condições essenciais, segundo Solé (1998, p. 71) assegura:

a) do quanto o conteúdo dos textos é claro e coerente, da familiaridade que o leitor tem com a estrutura textual e do quanto o léxico, a sintaxe e a coesão interna são aceitáveis; b) da relevância do conhecimento prévio do leitor para o conteúdo do texto e, c) das estratégias que o leitor usa para intensificar a compreensão, lembrar-se do que leu, assim como para detectar e resolver possíveis falhas na compreensão.

Nessa perspectiva, conforme apontado por Solé (1998, p. 70), vistas de forma mais geral, estratégias de compreensão leitora são “procedimentos cognitivos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Embora não prescreva totalmente como uma ação deve ser realizada, uma estratégia envolve sempre a existência de um objetivo a alcançar e a consciência dessa existência, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dessa meta, além da possibilidade de mudá-lo, caso necessário.

Leitores experientes usam as estratégias inconscientemente e, enquanto leem e compreendem, o processamento da informação escrita é automático. Entretanto, quando se deparam com algum obstáculo na compreensão (uma frase incompreensível, um desfecho que contradiz o

esperado etc.), precisam parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, dispensando a ele atenção adicional e realizando determinadas ações de forma planejada e deliberada (reler o contexto da frase, reexaminar as premissas nas quais se basearam para prever o desfecho etc.). Entram, assim, em um “estado estratégico”, no qual se tornam conscientes da própria compreensão.

Uma vez que as estratégias de leitura não amadurecem ou aparecem magicamente no leitor, é preciso ensiná-las, possibilitando aos alunos a construção e o uso de procedimentos gerais que possam, posteriormente, ser facilmente transferidos para múltiplas situações de leitura. O ensino das estratégias de compreensão é necessário, dessa maneira, para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar inteligentemente textos com variadas características e diferentes dos usados no ensino. Assim, o ensino deverá estar voltado à formação de leitores que possam aprender a partir dos textos e interrogar-se sobre a própria compreensão, capazes de estabelecer relações entre o lido e o que compõe o seu acervo pessoal, de questionar seu conhecimento e mudá-lo, além de transferir o aprendido para outros contextos diferentes.

Ao abordarmos as concepções e estratégias de leitura e seu ensino aqui, temos em mente a formação de um aluno-leitor que saiba utilizar as estratégias adequadas para compreensão de um texto, o que exige dele a comprovação de hipóteses, a revisão, o controle do que lê e a tomada adequada de decisões em função dos objetivos pretendidos.

Pensando nisso, é relevante considerarmos, nas situações de ensino de leitura, as atividades cognitivas que, segundo Brown e Palincsar (1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 70) deverão ser acionadas ou fomentadas mediante o uso de estratégias leitoras, tais como:

- a) compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; b) ativar e somar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; c) dirigir a atenção ao fundamental em detrimento do que pode parecer trivial; d) avaliar a consciência interna do contexto expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum; e) comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação; e f) elaborar e comprovar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Nessa seara, ressaltamos ainda, como aspecto indispensável ao ato de ler, a possibilidade de revisão e mudança da própria atuação pelo leitor, caso haja necessidade. Desse modo, podemos enxergar, no processo de leitura, três tipos de estratégias, conforme Solé (1998, p. 74-75) assevera:

a) As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes, anteriormente à leitura e durante ela; b) As que possibilitam ao leitor, durante a leitura, construir inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas de compreensão; e c) As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura e depois da leitura).

No entanto, para nos atualizarmos no ensino de tais estratégias, é imprescindível pensarmos na leitura em uma situação educativa entendida como um processo de construção conjunta, por meio da qual o docente e seus discentes podem compartilhar significados e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, tendo em vista a compreensão e a interpretação de textos a partir das concepções de leitura adotadas sejam elas: a **estruturalista** – modelo ascendente de leitura onde o aluno decodifica e a ênfase recai no texto, de acordo com Kleiman (2004), Leffa (1996); a **sociointeracionista** – há um processo de interação entre leitor-texto-autor, conforme asseguram Kleiman (2004, 2016), Bakhtin (1986 [1979]), Leffa (1996); a **cognitivista** – modelo descendente de leitura onde a ênfase recai no leitor, segundo afirmam Orlandi (2012), Leffa (1999), Kleiman (2016), Koch e Elias (2015); e a **discursiva** – onde o aluno atribui sentido entre o autor-leitor, a partir dos estudos de Orlandi (2012), Freire (2006), dentre outros.

Os problemas que permeiam essa compreensão leitora no Brasil têm raízes profundas que, às vezes, chegam a comprometer o seu entendimento, ultrapassando o nível de compreensão esperado em leitura. Encontram-se inferiores em alunos dentro de nosso espaço escolar, que não conseguem sequer identificar informações explícitas e implícitas em um texto, mesmo se fazendo presente entre os profissionais, especialmente, aos que lecionam na Educação Básica. Com restrições, as considerações aqui realizadas, relativas ao ensino, acreditam haver, nesse nível de ensino, espaço para ações minimizadoras dos problemas detectados.

Diante desses problemas e de nossas inquietações em relação ao nível de compreensão leitora e, tomando como base as avaliações internas aplicadas em anos anteriores, e externas, em nível nacional, a exemplo da Prova Brasil, estabelecemos como objetivo geral deste artigo propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, de uma escola pública municipal de Areia/PB.

Para realização do artigo, nossa discussão sobre as normatizações dar-se-à luz do documento oficial referente à Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (BRASIL, 2018) sobre leitura que nos subsidiaram em nosso estudo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), contribuindo para o nosso trabalho. Além dos referidos documentos, nos

amparamos nos autores como Antunes (2010), Carvalho (2018), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Kleiman (2016), Koch e Elias (2015), Serra e Oller (2003), Solé (1998), dentre outros teóricos que concebem a linguagem enquanto interação social.

A metodologia utilizada configura-se como pesquisa-ação, de natureza descritiva e aplicada, com análises mistas. Inicialmente, o diagnóstico continha questões que acionavam o domínio das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, em oficinas de leitura com base nos descritores nos quais os estudantes apresentaram maior dificuldade na atividade de sondagem. Ao final, a atividade diagnóstica derradeira apontou que a intervenção permitiu avanços relevantes em relação aos resultados iniciais.

Vale ressaltar que, nas próximas seções, abordamos o ensino da leitura no espaço escolar e discorreremos um pouco sobre o instrumento de avaliação em larga escala – a Prova Brasil e os documentos oficiais – os PCN e a BNCC, e, na sequência, apresentamos como se deu a metodologia empregada no decorrer de nossa pesquisa-ação – para, em seguida, fazermos algumas análises comparativas entre os resultados das diagnoses inicial e final, finalmente, as considerações finais acerca de nosso trabalho.

2 O ensino das concepções de leitura no espaço escolar: do uso de estratégias à formação do leitor crítico e autônomo

Por meio da formação de leitores, a leitura é uma atividade de trabalho individual, social e interacional determinada pelas condições do educando nas diversas atividades propostas, de forma voluntária, por ele ou por grupos sob a mediação do educador, conforme assegura Kleiman (2016, p. 7):

[...] O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: [...]

Nesse sentido, a leitura se fixa como uma proposta de intervenção pedagógica, uma vez que leva à atividade do aprendiz da leitura um sentido novo, no qual as necessidades de aprendizagem surge, com possibilidades de resolver situações-problema. Assim sendo, a leitura tem uma finalidade real de tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos e atrativos para o educando, sem a necessidade de impor conteúdos gramaticais de maneira autoritária. Ainda de acordo com Kleiman (2016), podemos perceber como as relações estabelecidas pela leitura, entre registros visuais e literários, contribuem para a ampliação e a reflexão sobre o trabalho que a mesma compõe, conforme a autora ressalta:

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender [...] (KLEIMAN, 2016, p. 9).

Nesse duelo entre a construção e a efetivação da aprendizagem, é de extrema importância uma parceria entre o professor e o aluno e entre os próprios discentes. Assim, essa troca é imprescindível, pois haverá uma melhor absorção do processo de novas informações, transformando-a em conhecimento próprio.

Diante disso, a leitura muitas vezes tem uma função social paradigmática, configurando-se e desencadeando-se em situações nas quais os discentes interagem entre si e com outrem, levantando hipóteses e adquirindo o poder de compreender o outro por meio da capacidade intelectual que possui os demais semelhantes.

Vale ressaltar que, nesta perspectiva, Kleiman (2004, p. 39) assegura: “Por isso, o professor deve estar atento para resolver as dificuldades típicas que a escrita pode causar no leitor menos proficiente, podendo até comprometer a compreensão [...]”. Não adianta se o leitor não se dispõe à compreensão da leitura; se ele apenas folheia e espera a atividade que será proposta. Logo, essa compreensão não acontece, conforme a referida autora apregoa que:

A tentativa não é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes para realizar o ato de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 49).

Nesse cenário educacional, o espaço escolar deve ser compreendido como um ambiente de socialização do sujeito educando, valorizando o que este já sabe e o que não sabe, respeitando as diversidades e motivando-o, contribuindo para o desenvolvimento de um ser autônomo, crítico e competente diante das propostas de leitura em decorrência de uma aprendizagem significativa.

Nesse processo de ensino e aprendizagem no progresso do desenvolvimento do educando, devemos provocar uma reelaboração de diálogos entre os diversos textos que nos levam a compreender o sujeito como ser pensante, atuante e participativo na sociedade letrada.

Segundo Carvalho (2018 *apud* ANTUNES, 2010, p. 52) ressalta, o trabalho com a leitura de textos na escola deve estar difundido pela análise, que tem por intuito desenvolver três competências: a própria análise e os usos da fala e da escrita. Embora, o que nos interessa aqui particularmente é a compreensão, visto que as habilidades de leitura concorrem para a construção da competência leitora, conforme sustenta a autora:

De fato, não parece haver outro caminho senão o da competência. As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino de língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua – e da aplicabilidade relevante do que se ensina na escola, do que se aprende. (CARVALHO, 2018, p. 22 *apud* ANTUNES, 2010, p. 52).

Nessa concepção, o ensino de competência leitora deve ser “construída” por intermédio do ensino e aprendizagem, ou seja, por meio da aquisição, da consolidação e do desenvolvimento das habilidades. Ainda com relação ao uso de estratégias e compreensão leitora de textos, pudemos discorrer sobre a percepção da interação constante entre o conteúdo do texto e o leitor que é regulada tanto pela intencionalidade da leitura quanto pela ativação de um conjunto de microprocessos que ajudam na compreensão.

Outrossim, as estratégias ativadas ao longo da leitura atuam como procedimentos reguladores dessa leitura e requerem que haja objetivos a alcançar, a avaliação dos resultados e a posterior modificação da atividade de aprendizagem, se preciso. Desse modo, quando as estratégias de leitura se integram à competência do aluno, ele estará mais apto à autorregulação de sua própria atividade leitora.

Devido à sua importância, as estratégias devem ser foco de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos linguísticos, em todas as áreas do currículo, uma vez que são extremamente importantes para facilitar a compreensão e a aprendizagem do texto.

O uso autônomo e eficaz das estratégias de leitura permitirá aos alunos extrair o significado do texto de maneira global, ou dos diferentes itens incluídos nele. Também saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, de forma a adequar-se ao ritmo e às capacidades necessárias para ler corretamente. Ainda possibilitará conectar os novos conceitos aos conhecimentos prévios, incorporando-os ao seu conhecimento.

Favorecer o conhecimento e a aprendizagem dos microprocessos que intervêm na compreensão textual permite ao aluno e ao professor o reconhecimento das dificuldades implicadas na compreensão de um texto e a origem destas, além de possibilitar ao leitor inexperiente os mecanismos de autorregulação da leitura.

De acordo com Serra e Oller (2003), ao apresentarem uma descrição das estratégias mais comuns que podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar e fora dele, que se dão antes, durante e depois da leitura de um determinado texto:

Defendem não ser preciso programar atividades específicas para a aprendizagem de uma ou outra estratégia fora do contexto ou separadas dos conteúdos específicos de cada matéria, pois defendem que é nos contextos reais de aprendizagem que seu ensino terá sentido. Assim, crêem que é nas diferentes situações de trabalho em sala de aula que emergirá a necessidade de ativar e usar umas ou outras estratégias. (SERRA; OLLER, 2003, p. 35-44).

Nessa perspectiva, os autores supracitados também salientam que as estratégias descritas a seguir são utilizadas de forma praticamente simultânea e não podem ser consideradas como pertencentes a uma mesma categoria, pois umas implicam processos mais amplos e outras se restringem exclusivamente ao próprio processo leitor, conforme cada uma das estratégias de leitura se enquadrem em processos de uso e de acordo com a necessidade de:

1. Identificar sinais gráficos com fluidez;
2. Rerler, avançar ou usar ajuda externa para compreender o léxico;
3. Avaliar a consistência do conteúdo que o texto expressa e sua correspondência com os conhecimentos prévios e com o senso comum;
4. Distinguir o que é fundamental do que é importante com relação aos objetivos de leitura;
5. Construir o significado global;
6. Elaborar e testar diferentes tipos de inferências (interpretações, hipóteses, previsões e conclusões);
7. Conhecer a estrutura textual e usá-la estrategicamente;
8. Concentrar a atenção;
9. Conhecer os objetivos da leitura: o quê?, por quê?, para que devo ler?;
10. Ativar os conhecimentos prévios pertinentes;
11. Avaliar e controlar se a compreensão do texto está ocorrendo e auto-regular a atividade leitora, partindo da revisão da própria atividade e da recapitulação do lido;
12. Relacionar, ao longo de toda a leitura, os conhecimentos prévios pertinentes com a informação proporcionada pelo texto;
13. Avaliar e integrar a nova informação e reformular, se necessário, as ideias iniciais. (SERRA; OLLER, 2003, p. 35-44).

Uma vez que a aprendizagem das estratégias leitoras ocorre ao longo de toda a atividade de leitura, seu ensino e sua aprendizagem devem resultar da compreensão de que lemos um texto concreto, em um momento determinado e com objetivos de leitura específicos. Assim, a ativação de determinadas estratégias deverá estar de acordo com o tipo de texto trabalhado (suas características gráficas, linguísticas e do conteúdo), com o momento em que sua leitura esteja ocorrendo e com os objetivos pelos quais o lemos. Por isso, o ensino e a aprendizagem das estratégias de leitura devem ser incorporados à atividade docente, caracterizando todas as disciplinas e atividades que envolvem a leitura e a compreensão.

Engajados também no ensino da compreensão leitora na Educação Básica, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) compactuam as mesmas ideias dos autores citados, uma vez que para eles:

Quando a escola se preocupa em alfabetizar e ponto final, o processo mais amplo de interação com os textos, tanto orais quanto escritos, deixa muito a desejar. Os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos. É a situação que vivemos hoje na maior parte das escolas brasileiras – e que precisa ser urgentemente mudada. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 23).

Nesse sentido, ler não é apenas ser capaz de decifrar letras de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e sobre ele acerca da realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Diante das considerações realizadas acerca do ensino da leitura no espaço escolar e do uso de estratégias de leitura e de suas concepções, vejamos, na próxima seção, uma breve discussão sobre a Prova Brasil – como instrumento de avaliação em larga escala e os documentos oficiais, a exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN (BRASIL, 1998) foram elaborados com o intuito de uma normatização para orientação dos educadores brasileiros a respeito dos componentes curriculares que compõem o currículo, abrangendo como um todo os níveis da educação básica brasileira, tanto das escolas públicas quanto das privadas, embora o referido documento não tenha uma força maior na lei, visando a garantia dos estudantes em uma educação de qualidade por meio de objetivos explícitos que almejavam em cada componente curricular, o conhecimento de cada área específica e a avaliação com critérios dos conteúdos.

Vale salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais como efetivação obrigatória nas instituições de ensino e para educadores brasileiros não abrangiam o currículo como um todo. Por esse motivo e outros, fez-se necessário um currículo sólido que constituísse os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, embora em algumas instituições de ensino servia como referência.

Dito isso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) veio aprimorar os PCN que necessitavam de uma normatização legal para uma abrangência maior na elaboração dos currículos das diferentes escolas da Educação Básica, sejam elas públicas ou privadas, conforme já mencionado acima. Implementada e aprovada em 2018, a BNCC subsidiará todas as redes de ensino como referencial obrigatório para elaboração curricular e propostas pedagogizantes tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, aliando habilidades às competências que, segundo esse documento define como:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Dentre as dez competências gerais, temos: a comunicação que se responsabiliza pela utilização das diferentes linguagens para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, incentivando o domínio de repertórios da comunicação e multiletramento, como acesso à diferentes plataformas e linguagens.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa.

3 Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada configura-se como pesquisa-ação, intervencionista, de natureza descritiva e aplicada, com realização de análises mistas (qualitativas e quantitativas). Os sujeitos participantes da pesquisa foram 33 discentes pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Areia/PB, com faixa etária entre 14 e 17 anos. Os discentes estudam no turno matutino e são procedentes de comunidades vizinhas.

3.1 A intervenção pedagógica em sala de aula

Para a geração dos dados, foi elaborado um Plano de ação, que, inicialmente, ocorreu com a aplicação de uma atividade diagnóstica, organizada com questões objetivas que demandaram, por parte dos alunos, o domínio das seguintes habilidades, conforme disposto no quadro 01:

01 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da Prova Brasil

Tópicos e descritores a serem avaliados:
Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.)
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Tópico VI – Variação Linguística
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto

Fonte: Prova Brasil (2011, p. 22)

De início, o diagnóstico continha questões que acionavam o domínio das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, em oficinas de leitura com base

nos descritores nos quais os estudantes apresentaram maior dificuldade na atividade de sondagem. Ao final, a atividade diagnóstica derradeira apontou que a intervenção permitiu avanços relevantes em relação aos resultados iniciais.

3.2 Primeira etapa: avaliação diagnóstica inicial (1h/a)

Inicialmente, foi aplicada uma atividade diagnóstica com 15 (quinze) questões para cada descritor que compõe o Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto (D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.), D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros e Tópico VI – Variação Linguística (D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto), conforme podemos verificar na tabela 1:

Tabela 1 – Resultado da Avaliação Diagnóstica Inicial

Descritor	Avaliação Diagnóstica Inicial			
	Acertos		Erros	
D5	118	72%	47	28%
D12	95	58%	70	42%
D13	48	29%	117	71%

Fonte: elaborada pelos pesquisadores (2022)

3.3 Segunda etapa: o plano de ação (10h/a)

Na quinta e última oficina de leitura, aplicamos uma atividade com as 05 (cinco) questões que utilizamos na Avaliação Diagnóstica Inicial, acerca do descritor D13 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou interlocutor de um texto. Desta vez, os alunos não estranharam ao perceberem que se tratavam das mesmas questões aplicadas na Avaliação Diagnóstica Inicial. Tornou-se, assim, mais simples conduzir a aplicação dessa atividade. Apenas pedimos a eles que, ao responderem a atividade, atentassem para todas as questões estudadas nas últimas oficinas, levando em consideração desde o gênero textual em questão, a variante linguística utilizada, até as marcas linguísticas que iriam identificar o locutor e/ou interlocutor de um texto.

Assim como na última oficina realizada com o descritor D12, após a conclusão da atividade, fizemos uma correção coletiva de cada questão. Naturalmente, para todas as questões havia acertos e erros por parte dos alunos; por isso, passamos a pedir que eles mesmos fossem explicando e discutindo por que o correto seria tal alternativa e não outra. Os alunos foram

bastante colaborativos, como vinham sendo ao longo de todas as oficinas; assim sendo, seguiram discutindo e explicando como chegaram a determinada resposta.

Enquanto isso, observávamos todo o processo de análise linguística; aguardávamos até que eles chegassem a um consenso ou ficassem em dúvida entre duas alternativas, para iniciarmos nossa participação na discussão e mostrarmos o porquê daquela alternativa ser a correta e não as demais.

Assim como em relação ao descritor D12, percebemos que houve uma considerável melhora em relação à compreensão do assunto em foco; contudo, ainda havia alunos que demonstravam não ter compreendido tão bem o assunto. Nesse momento, fazíamos uma retomada do que já havia sido explicado, ao longo das oficinas, voltando aos textos e explicando novamente por que se tratava de determinada alternativa e não outra.

Encerramos a última oficina explicando que, em uma família, por exemplo, as pessoas exercem diferentes papéis sociais: pai, mãe, filho, avó, tio. Esses distintos papéis podem ser identificados, quando observamos um diálogo entre um neto e um avô e percebemos características linguísticas que marcam cada um dos papéis. Nessas circunstâncias, as diferenças mais marcantes que podemos considerar são as de geração (geração mais velha/geração mais nova), variação que chamamos de intergeracionais.

A partir do que foi exposto, afirmamos que o estudo da variação linguística também é fundamental para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não preconceituosa em relação aos diferentes usos linguísticos. Por isso, a necessidade de mostrarmos ao aluno as razões desses usos; por que é utilizado cada tipo de linguagem: formal, informal, técnica ou as linguagens que se relacionam aos falantes, como a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas.

Ao mesmo tempo, no descritor D13, pudemos mostrar ao aluno a importância de eles construírem uma leitura, por meio da qual possam identificar quem são os locutores e interlocutores de um texto, especialmente, através da presença de marcas linguísticas, como o vocabulário utilizado; evidenciando, assim, a importância do domínio das variações linguísticas que estão presentes na sociedade; explorando as possibilidades de variação da fala, linguagem rural, urbana, formal, informal e incluindo aquelas linguagens relacionadas a determinados grupos sociais.

3.4 Terceira etapa: avaliação diagnóstica final (1h/a)

Com a aplicação da atividade diagnose final, foi perceptível que a intervenção realizada, a partir das estratégias de leitura, possibilitou avanços significativos em relação à diagnose

inicial. Nessa etapa, levamos em consideração os mesmos procedimentos da avaliação, desta vez enfocando apenas os descritores cujos acertos dos alunos foram inferiores a 70%. Na avaliação, foram apresentadas 05 (cinco) questões de compreensão textual para cada descritor a ser avaliado, conforme podemos verificar na tabela 2:

Tabela 2 – Resultado da Avaliação Diagnóstica final

Descritor	Avaliação Diagnóstica Final			
	Acertos		Erros	
D5	-	-	-	-
D12	130	79%	35	21%
D13	87	53%	78	47%

Fonte: elaborada pelos pesquisadores (2022)

Considerações finais

O objetivo deste artigo consistiu em propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora de alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Areia/PB, a partir do ensino de estratégias de leitura. Entendemos que, com a realização da pesquisa, podemos proporcionar aos alunos momentos de reflexão acerca do seu próprio pensamento e, mais especificamente, sobre as dificuldades de compreensão leitora que necessitam ser vencidas, com isso estaremos colaborando para que os discentes encontrem novos mecanismos, passíveis de desenvolver suas habilidades leitoras.

No que diz respeito ao avanço da compreensão em leitura dos estudantes, acreditamos que em muito contribuiu não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas sobretudo para o exercício de nossa prática da pesquisa, por parte dos professores pesquisadores, uma vez que nos possibilitou repensar a nossa prática pedagógica, impulsionando-nos a ousar buscar novas estratégias e momentos de reflexão sobre como contribuir, de forma sistemática, para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Para tanto, se faz necessário com urgência que o professor exerça a sua função com mais afinco e amplitude e não apenas trabalhe somente regras, conceitos, leituras superficiais, fragmentadas, ou uma decodificação de letras ou palavras, mas estabeleça relações sistematizadas e contextualizadas, segundo o que concebem os PCN e a BNCC para que os estudantes atuem em sociedade de maneira crítica, autônoma e participativa perante as diferentes linguagens, tipos e gêneros textuais que circulam dentro do ambiente escolar e fora dele, especificamente, quando abordarmos a leitura.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. [1979] p. 261-421.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, Brasília; MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: autores associados/Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela Becker. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela Becker. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, Vilson José. Metacognição. *In*: LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. (Coleção Ensaio) p. 45-65.

LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual – Alternativas de Renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012. (Coleção passando a limpo).

POLINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, New Jersey: Lawrence Erlbaum, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984.

PDE: PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: PROVA BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL: MATRIZES DE REFERÊNCIA, TÓPICOS E DESCRITORES. BRASÍLIA: MEC, SEB; INEP. 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. *In*: TEBEROSKY, A. (org.). **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35- 44.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marinaldo de Souza. **Estratégias de Leitura no 9º Ano do Ensino Fundamental**: possibilidades e desafios para a compreensão leitora. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Profletras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENTRE O PRAZER E O CORTE: EL REINO DE ESTE MUNDO, DE ALEJO CARPENTIER, AO TOQUE DA FENOMENOLOGIA

Walter Pinto de Oliveira Neto²⁰¹

Márcia Manir Miguel Feitosa²⁰²

Resumo: No romance *El reino de este mundo* (1949), o escritor cubano Alejo Carpentier (1904-1980) narra alguns acontecimentos históricos ocorridos no século XVIII, no Haiti. O texto, apesar de preenchido de eventos de um forte teor violento, intercala-se com outros episódios que realçam a sensibilidade dos haitianos para com a magia, a arte e a filosofia, antagônicas aos paradigmas racionalistas advindos da Europa. Isso se revela no personagem Solimán, feiticeiro e escravo haitiano da corte francesa, cujo toque e sapiência despertam toda classe de desejos sensitivos naqueles que interatuam com ele – e vice-versa. Não obstante, sua relação com os cortesões está marcada também pela dor – intitulada por Barthes de *corte* –, uma vez que suas experiências carecem eventualmente de resultados positivos, levando-o da insatisfação à loucura. Partindo dessas premissas, o que pretendemos com este ensaio é entender como a relação entre objeto e sujeito determina a existência dos personagens do romance, valendo-nos, para isso, dos estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty (2015, 1964) e Roland Barthes (2013), que, por sua vez, dialogam anacronicamente com a série de quadros: *Los sentidos*, do artista espanhol José de Ribera (1591-1652), cujos enunciados visuais expressam a complexidade da consciência enquanto estado de conexão com a matéria. Ademais da fenomenologia e da pintura, dialogaremos com a escultura, mais especificamente com a *Venus Victrix* (1804-1808), de Antonio Canova (1757-1822), cuja aparição e relevância no desenvolvimento da trama da obra literária nos ajuda a perceber as oscilações radicais que o sujeito sofre por estar ancorado numa condição existencial frágil. A partir do exposto é possível inferir que *El reino de este mundo* é um romance histórico que, visto à luz da fenomenologia, desvela um foco exegético alternativo com relação à fortuna crítica convencional sobre a obra, em que a literatura e as artes compactuam em mostrar ao espectador múltiplas possibilidades de vislumbrar o ser no mundo.

Palavras-chave: *El reino de este mundo*. Alejo Carpentier. Fenomenologia. *Los sentidos*. *Venus Victrix*.

201 Graduação em Letras pela UEMA. Mestrando em Letras pela UFMA. Pesquisador do grupo de pesquisa TECER (UEMA) e POLIFONIA (UFMA). Bolsista CAPES. E-mail: walteroliveira16@outlook.com.

202 Graduação em Letras pela UNICAMP. Mestrado em Letras (Literatura Portuguesa) e Doutorado em Letras (Literatura Portuguesa) pela USP. Atualmente é Professora Titular do departamento de Letras, Bolsista de Produtividade do CNPq – nível 1D e docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade e PG-Letras da UFMA. E-mail: marcia.manir@ufma.br.

Tentou afastar a obsessão, voltar a adormecer, mas o corpo recusava-se e abria-se às dores, retalhado até às entranhas, pensar era como uma proteção. (Saramago, *O evangelho segundo Jesus Cristo*)

O toque, o corpo

Ébrio no mundo das ideias, Platão desdenhou o mundo terrenal. Ao rechaçar o plano do “aqui”, Platão, nos diálogos *Timeu* (2011) e *Crátilo* (2014), seguindo o raciocínio dos sacerdotes órficos, rechaçou, também, a matéria, dado que ela aprisiona (*sema*) a alma incorpórea e espiritual do ser. Assim, o corpo (*soma*) não tem outra função a não ser limitar as pessoas, fazendo-as escravas dos sentidos e das próprias leis da natureza (*physis*).

Se para Platão a corporeidade é um grande problema, para Aristóteles não. Segundo este filósofo, as contenções destinadas ao ser por meio da materialidade são positivas, uma vez que regram e controlam o indivíduo em nome da harmonia do Estado (CAMPELLO; SCHMIDT, 2015).

Ainda que longe do aspecto meramente ético/político, o otimismo aristotélico com relação à matéria-corpo é compartilhado por algumas escolas sucessoras do pensamento, como a fenomenologia. Husserl, o pai desta ciência, em *Ideias para uma fenomenologia pura* (1913), abre o caminho para seu seguidor, Merleau-Ponty, o qual, em *Fenomenologia da percepção* (1945), explora a ideia de corpo vivido. Nessa obra, o francês menciona que tudo quanto se pode saber ou se sabe do mundo é captado por meio da experiência, que, *grosso modo*, é apreendida pelos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2015).

Merleau-Ponty não se detém nesse ponto. Ele menciona que o que sentimos nos transforma, mas, também, transforma aquilo que sentimos. Um exemplo que ele utiliza para ilustrar tal ideia é a seguinte: a mão direita toca a mão esquerda. Num primeiro momento, consegue-se identificar qual é a mão que toca e qual é a mão tocada. Num segundo momento, esquece-se quem principiou o toque no tocado; no terceiro e último estágio, sente-se que ambas as mãos, uma vez juntas, em toque, formam uma só. Esse perceber (mão que toca) em consonância com aquilo que é percebido (mão tocada) constitui aquilo que Merleau-Ponty menciona como *corpo sensível*, isto é, um corpo circunscrito no mundo em toda sua plenitude, a fim de que o corpo seja o mundo, e o mundo, então, o próprio corpo. Isso permite viver a experiência no mundo com tudo o que ele tem para oferecer.

Nesse sentido, Merleau-Ponty (2015) está fazendo uma apologia ao corpo como antena que colhe do mundo suas possibilidades e potencialidades, para que assim se consiga mudar o planeta, concedendo-lhe uma nova identidade, mais humana e menos técnica, mais orgânica e

menos dada-por-outrem. Em outras palavras, o que a ética fenomenológica do autor pretende é “reencontrar os fenômenos, a camada de experiência viva através da qual primeiramente o outro e as coisas nos são dados, o sistema ‘Eu – Outro – as coisas’ no estado nascente” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 90).

Dessa forma, o eu-antena há de abrir-se à experiência sensorial com toda a intenção possível que consiga reunir em si. Devemos nos deixar ir com aquilo que estejamos vivenciando. Comendo uma fruta, conversando com alguém ou banhando num rio, temos de nos colocar em totalidade naquilo que estamos sendo em ação.

Figura 1 – RIBERA, José de. **El tacto**. Óleo sobre lienzo, 125 x 98 cm. Madrid, Museo del Prado, 1632.



Disponível em: <https://bit.ly/3Te8x1h>. Acesso em: 19 maio 2022.

A pintura do artista espanhol José de Ribera, *El tacto* (1632), pertencente à saga de obras intituladas *El sentido*, parece-nos que explica bem o até aqui apresentado. No quadro, observa-se um senhor cego²⁰³, que toca a cabeça de uma escultura. O homem está se doando em plenitude naquilo que palpa, jogando sua consciência no ato de sentir. A escultura/objeto/matéria, mesmo inerte, quando contactada por outrem, vigora, vive, pois deixa de ser o que era e se coaduna naquilo que toca. Isso se evidencia nos dois focos de luz: a cabeça do cego e a cabeça da escultura – presa à mão do sujeito. Ambos os pontos destacam uma conexão que transcende o meramente carnal, atravessando a limitação inerente à cognição humana. Ainda, a compleição aparentemente velha do cego bebe da juventude da representação humana do busto, o qual dá àquele que o toca algum tipo de potência.

²⁰³ Tal senhor existiu e se chamava Francesco Gonnelli.

Na opinião de Gasset (2016), a potência advinda da pintura de Ribera tem relação com três fatores: a surpresa, a inquietação e o susto. Essas sensações vigorosas acontecem porque os indivíduos retratados pelo artista se situam entre a corporificação e a fantasmagoria, sintetizando uma *fantasmagoria pesada*. Suas constituições materiais são mútuas e indecisas, como se estivessem se secando em continuidade. No caso específico do indivíduo da obra de Ribera, este parece desintegrar-se em prol da experiência com o outro, neutralizando sua realidade, jogando-se, ainda, mediado pelo toque, no busto, que, à diferença do personagem pictórico, não perde a compacidade com que fora criado. Mesmo assim, o foco luminoso pousa em ambos, evidenciando que estão unidos, mesmo que a experiência fenomenológica seja diferente para cada um.

A análise sucinta do quadro, em apoio com a de Gasset (2016) sobre a antologia pictórica de Ribera, permite-nos inferir, em termos ontológicos e fenomenológicos, o seguinte: o ser humano, ao lançar-se no mundo, vivendo-o mediante seus sentidos, supera as fronteiras que a razão secular lhe impõe.

Não obstante, o que experienciamos pelo corpo pode não ter um resultado positivo para nossa existência. O corpo não tem um filtro perfeitamente regulado. Escolhemos o que absorvemos, mas nem tudo quanto absorvemos é o que esperamos absorver – ou melhor, nem sempre o que almejamos absorver é o que de fato absorvemos, pois em toda vivência há micro vivências que escapam ao nosso interesse inicial.

Sobre essa ambiguidade do corpo sensível fala Barthes em *O prazer do texto* (1973). Nessa obra, o intelectual comenta que o corpo é um texto que vai se preenchendo de linhas a partir de nossas vivências. Essas vivências, por sua vez, definem-nos e fazem de nós um livro que, assim como a pele, tem a espessura do gozo e da dor, do prazer e do corte (BARTHES, 2013).

O que fazer, então, quando estamos tão vulneráveis ao prazer e ao corte, ao gozo e à dor? Alguns, após uma experiência dolorosa, fecham-se em si ou fogem de qualquer circunstância que possibilite sua repetição. Outros, contudo, resignados à dor, voltam sem medo à boca do lobo, a fim de ver se ele sempre morde a quem na sua face coloca a mão ou, pelo contrário, lambe-a dócil numa segunda, terceira ou quarta tentativa falida.

No texto supracitado, Barthes (2013) sugere que não nos fechemos a nenhuma das duas experiências, ao menos não por mera intuição. Há na cultura em que o sujeito está implantado uma série de componentes que ditam a conduta social. Mesmo que seja confortável permitir que guiem a conduta própria, é muito melhor ainda dar vazão àquilo que estimula nosso interesse. Com isso, Barthes (2013) não está querendo dizer que satisfaçamos nossos desejos mais radicais sem respeitar o próximo, mas que tentemos atravessar a cultura que obra como reguladora incansável da subjetividade alheia.

O que está em jogo, afinal, é romper com o que Bataille (1992) chama de *edifício da razão*. Essa edificação é o baluarte último a superar para chegar aos limites do corpo, onde outras possibilidades existenciais, talvez mais benéficas, aguardam o ser: “no extremo do possível, tudo se desmorona: até mesmo o edifício da razão, um instante de coragem insensata, e sua majestade dissipa-se; o que subsiste, no limite, como um pedaço de muro vacilando, aumenta, e não acalma, o sentimento vertiginoso” (BATAILLE, 1992, p. 46).

O sentimento vertiginoso ao qual Bataille (1992) se refere autoriza certas infrações à cultura, como, por exemplo, o direito ao erotismo. Segundo o francês, existem três tipos de erotismo, todos conectados: o corporal, o amoroso e o sagrado. Para se chegar à verdadeira conexão com o mundo – e vice-versa –, é preciso sair do ego fechado, da subjetividade esgotada de si e transportar o conhecimento íntimo, o conhecimento erótico, ao exterior, onde ecoa um projeto de vida mais acorde às necessidades dionisíacas da humanidade.

Sendo assim, e voltando novamente a Bataille, a experiência erótica que o ser humano adquire a partir do corpo começa com a materialidade (corpo), passa pelo sentimento irracional (amor) e finda – ou alcança – com a mística (sagrado), uma vez que “a experiência erótica [...] talvez seja vizinha da santidade” (BATAILLE, 1987, p. 235). Isso porque a emoção erótica rompe com o cosmos organizado e edifica outro cujo pilar é a descontinuidade, que permite, como já dissemos previamente, interpretações múltiplas da vida e alternativas existenciais mais sinceras com o íntimo.

O toque, o corpo, *El reino de este mundo*

Em *El reino de este mundo* (1949), o escritor cubano Alejo Carpentier expõe, entre outras tantas mensagens, que a humanidade precisa do lado dionisíaco para não morrer de excesso de razão. O romance narra o contexto histórico de Haiti no decorrer do século XVIII. Nesse período, muitos são os eventos acontecidos nessa pequena ilha do Caribe. A obra está dividida em três partes, cada uma protagonizada por três reinados: o primeiro (1), dos colonos franceses; o segundo (2), do rei haitiano Henri Christophe; e o terceiro (3), da república dos mulatos.

O texto todo está impregnado de sangue, mutilações, guerras, assassinatos, mas também de uma especial sensibilidade para com o povo haitiano, que, apesar de ver sua história toda desaparecida numa série de desgraças incomparáveis, consegue se reerguer dos períodos de decadência. Um dos mecanismos mais recorrentes para sair do esgoto de vísceras no qual Haiti está mergulhado é justamente a liberação do corpo, encontrando no carnaval a festividade perfeita para jorrar o gozo reprimido:

Ninguém prestava atenção aos relógios, nem as noites terminavam por haver amanhecido. Havia que esgotar o vinho, extenuar a carne, estar de volta do prazer antes de que uma catástrofe acabasse com a possibilidade do gozo. (CARPENTIER, 1986, p. 55-56, tradução nossa).²⁰⁴

Ao estar suspenso o tempo, o corpo, ligado à consciência, solta-se rumo à descontinuidade preteritamente condenada pelo outro – neste caso, os agentes de controle do Estado. O povo sabe que o reino deste mundo é finito, que alguma catástrofe virá, paralisando, inevitavelmente, a fruição do corpo-texto.

Não obstante, se os haitianos do romance são cientes de que há tempo para o prazer e tempo para o corte, não acontece o mesmo com o personagem Solimán. Sua primeira aparição está carregada de um erotismo fervoroso. Paulina Bonaparte (irmã de Napoleão), de “férias” em Haiti por ter de acompanhar seu esposo, o general Leclerc, em uma missão diplomática, cuida de seu tédio participando de alguns jogos de sedução. Despe-se na frente de alguns dos homens da corte e leva consigo ao Caribe algumas massagistas profissionais da França. Contudo, estas não palpam de maneira eficiente sua carne, isto é, não a desejam ou, ao menos, não o suficientemente: “no começo, fazia-se ser massageada pelas suas camaristas francesas; porém, pensou um dia que a mão de um homem seria mais vigorosa e ampla” (CARPENTIER, 1986, p. 53).²⁰⁵ Paulina quer sentir os músculos de um tocador que a anele como ninguém; e é assim que conhece Solimán.

[...] e contratou os serviços de Solimán, antiguo garçom de uma casa de banho que, além de cuidar de seu corpo, esfregava-a com cremes de amendoim, a depilava e polia as unhas dos pés. Quando ela deixava-se banhar por ele, Paulina sentia um prazer maligno no roçar, dentro d'água da piscina, os duros flancos daquele servidor a quem atormentava propositalmente pelo desejo, e que a olhava sempre de lado, com uma falsa mansidão de cachorro dolorido pelos golpes. Costumava bater ele com um galho verde, sem machucá-lo, rindo de seus olhares de fingida dor. (CARPENTIER, 1986, p. 53, tradução nossa).²⁰⁶

O idílio não passa do ponto da brincadeira, do erotismo quiçá não saciado. Mesmo assim, Paulina descarrega em “algún guapo oficial” (p. 53) toda a vontade acumulada nas massagens de Solimán, assim como Solimán em outras escravas da companhia de viagem de Paulina.

204 Nadie hacía caso de los relojes, ni las noches terminaban porque hubiera amanecido. Había que agotar el vino, extenuar la carne, estar de regreso del placer antes de que una catástrofe acabara con la posibilidad de goce. (original).

205 Al principio se hacía dar masajes por sus camaristas francesas; pero pensó un día que la mano de un hombre sería más vigorosa y ancha. (original).

206 [...] y se aseguró los servicios de Solimán, antiguo camarero de una casa de baño, quien, además de cuidar de su cuerpo, la frotaba con cremas de almendra, la depilaba y le pulía las uñas de los pies. Cuando se hacía banhar por él, Paulina sentía un placer maligno en rozar, dentro del agua de la piscina, los duros flancos de aquel servidor a quien sabía eternamente atormentado por el deseo, y que la miraba siempre de soslayo, con una falsa mansedumbre de perro muy ardido por la tralla. Solía pegarle con una rama verde, sin hacerle daño, riendo de sus visajes de fingido dolor (original).

Não muito depois do início dessa relação, Paulina falece devido a uma pandemia que assola o país todo. Solimán se salva graças à destreza nas magias arcanas, mas, para sua infelicidade, nada pode fazer por aquela que em segredo ama.

No decorrer da narrativa, Solimán se torna mago oficial do malévolo rei Henri Christophe e mais tarde da corte francesa em Roma, extinto seu domínio no espaço haitiano. Na capital da Itália, devido a seu imponente físico e sua rara cor, assim como pelo hábil manejo da feiticeira, torna-se uma espécie de atração para o gentio:

Sua aparição nas ruas populares – úmidas de roupas estendidas, sujas de repolhos, resíduos de carnes e grãos de café – haviam formado um verdadeiro alvoroço. De repente os *lazzaroni* mais cegos abriram os olhos para contemplar melhor o negro, deixando em suspenso a mandolina e o órgão de barril. Outros mendigos agitaram furiosamente os tocos, mostrando todo o patrimônio de chagas e misérias, caso ele fosse algum embaixador de ultramar. Agora os meninos o seguiam por todas partes, chamando-o de Rei Baltasar e organizando cânticos populares com rima e harpa judaica. Davam-lhe taças de vinho nas tabernas. (CARPENTIER, 1986, p. 79, tradução nossa).²⁰⁷

Num dos últimos capítulos do livro, percorre junto à sua amante o imponente palácio de Borghese. Bêbados, aventuram-se para além de onde é permitido, até chegar a uma sala povoada de estátuas:

A piemontesa descortinou a Solimán o mundo de estátuas que ocupava uma das galerias laterais. Todas as mulheres estavam nuas, ainda que quase sempre acompanhadas de véus justamente levados por uma brisa imaginária, levados onde a decência chamasse. [...] Era tudo um mundo branco, frio, imóvel, mas cujas sombras se animavam e cresciam, à luz do farol, como se todas aquelas criaturas de olhos em sombras, que olhavam sem olhar, girassem em torno dos visitantes da meia noite. (CARPENTIER, 1986, p. 70, tradução nossa).²⁰⁸

No fundo daquele gabinete, encontra Solimán uma estátua afastada das outras. No começo, não consegue explicar o motivo pelo qual aquele avatar o fascina tanto. Não obstante, após analisá-lo durante um momento e percorrer com suas mãos as ondulações inertes, percebe que conhece, e muito bem, aquela representação:

207 Su aparición en las callejas populares —húmedas de ropas tendidas, sucias de repollos, piltrafas y borra de café— había promovido un verdadero alboroto. Del golpe los *lazzaroni* más ciegos habían abierto los ojos para contemplar mejor al negro, dejando en suspenso la mandolina y el organillo. Otros mendigos habían agitado furiosamente los muñones, mostrando todo el patrimonio de llagas y miserias, por si se trataba de algún embajador de ultramar. Ahora los niños lo seguían a todas partes, llamándolo Rey Baltasar y armando murgas de mirlitones y arpa judía. Le daban copas de vino en las tabernas (original).

208 La piemontesa descubrió a Solimán el mundo de estatuas que poblaba una de las galerías laterales. Todas mujeres desnudas, aunque casi siempre provistas de velos justamente llevados por una brisa imaginaria, a donde los reclamara la decencia. [...] Era todo un mundo blanco, frío, inmóvil, pero cuyas sombras se animaban y crecían, a la luz del farol, como si todas aquellas criaturas de ojos en sombras, que miraban sin mirar, giraran en torno a los visitantes de media noche (original).

Ele conhecia aquele semblante; e também o corpo, o corpo todo, lembrava-lhe algo. Palpou o mármore ansiosamente, com o olfato e a vista inseridos no tato. Tateou os seios. Passeou uma de suas palmas, em redondo sobre o ventre, detendo o dedo mindinho na marca do umbigo. Acariciou a suave profundidade da coluna, querendo capotar a figura. Seus dedos procuraram a cintura redonda, a brandura do tendão, a moleza do peito. Aquela viagem das mãos refrescou sua memória, trazendo imagens de muito longe. Ele havia conhecido em outros tempos aquele contato. Com o mesmo movimento circular havia aliviado esse joelho, imobilizado um dia pela dor uma torção. A matéria era diferente, mas as formas eram as mesmas. (CARPENTIER, 1986, p. 71, tradução nossa).²⁰⁹

E segue:

E, de repente, mexido por uma imperiosa rememoração física, Solimán começou a fazer os gestos de massagista, seguindo o caminho dos músculos, as ondulações dos tendões, esfregando a costa de dentro para fora, tateando os peitorais com o polegar, percutindo aqui e acolá. (CARPENTIER, 1986, p. 71, tradução nossa).²¹⁰

Figura 2 – CANOVA, Antonio. **Venus Victrix** [estátua de Paulina Bonaparte], mármore branco, 160 x 192 cm, Roma: Galeria Borghese, 1804-1808.



Disponível em: <https://galleriaborghese.beniculturali.it/en/canova-paulina-borghese-as-venus-victorious/>.

209 Él conocía aquel semblante; y también el cuerpo, el cuerpo todo, le recordaba algo. Palpó el mármol ansiosamente, con el olfato y la vista metidos en el tacto. Sopesó los senos. Paseó una de sus palmas, en redondo sobre el vientre, deteniendo el meñique en la marca del ombligo. Acarició el suave hundimiento del espinazo, como para volcar la figura. Sus dedos buscaron la redondez de las caderas, la blandura de la corva, la tersura del pecho. Aquel viaje de las manos le refrescó la memoria trayendo imágenes de muy lejos. Él había conocido en otros tiempos aquel contacto. Con el mismo movimiento circular había aliviado este tobillo, inmovilizado un día por el dolor de una torcedura. La materia era distinta, pero las formas eran las mismas. (original)

210 Y, de pronto, movido por una imperiosa rememoración física, Solimán comenzó a hacer los gestos del masajista, siguiendo camino de los músculos, el relieve de los tendones, frotando la espalda de adentro a afuera, tentando los pectorales con el pulgar, percutiendo aquí y allá. (original).

A experiência com a estátua se alonga até que Solimán, num súbito despertar da lucidez, descobre que Paulina Bonaparte está morta, e o que ele está sentindo é a morte da mulher que mais desejara. Sem capacidade alguma de lidar com essa dor, sua mente ativa o mecanismo da loucura, impulsando seu corpo a correr pelos salões do palácio, gritando palavras e sons incompreensíveis.

A estátua de Paulina com que Solimán se depara existe no plano extraliterário e patenteia a intenção de confundir o plano da ficção com o da realidade. De acordo com Rodríguez (2004), além de dar verossimilhança ao texto, a existência da estátua de Paulina Bonaparte reforça o caráter erótico desta personagem histórica, como se sua sensualidade tivesse uma potência metafísica, capaz de atravessar o espaço e o tempo, uma vez que Solimán, ao apalpar o corpo marmóreo de sua amada, recuperasse o desejo vivenciado por ela quando escravo. Não obstante, pode-se ir além desta análise.

A Paulina Bonaparte histórica quis, de acordo Larena (1990), transgredir a moral vigente, a saber, a da castidade como paradigma, e transportar esse ideal ao mundo presente e ulterior. Para isso, pediu a Antonio Canova (1757-1822), o grande escultor do Neoclassicismo, representá-la seminua, com uma maçã em uma das mãos – símbolo do pecado –, deitada no mesmo tipo de colchão que Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) esculpiu em *Hermafrodita* (1620).

Figura 3 – BERNINI, Gian Lorenzo. **Hermafrodita** (ou Hermafrodita dormindo), mármore branco. Paris: Louvre, 1620.



Disponível em: <https://bit.ly/3g006bA>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Esses elementos sintetizam a personalidade da jovem francesa que, alheia aos comentários negativos sobre sua pessoa, manteve-se firme em seu propósito de liberdade. Isso nos leva a pensar que o erotismo exposto por Paulina Bonaparte tem, para além de uma intenção moral, uma proposta ética que Alejo Carpentier traduz em uma linguagem estética. Contudo,

se o texto defende o erotismo desde um ponto de vista ético, qual é o motivo da loucura de Solimán? Qual é o motivo desta insanidade se apresentar mediante a corrida aos gritos deste personagem pelo palácio?

Merleau-Ponty, em *Sense e nonsense* (1964), infere que o grito é uma utilização pobre do corpo, o qual se dissipa assim que é expresso. Ou seja, o grito é uma manifestação menor da alma, uma vez que ilustra o recurso preferido do desespero. A vida poética, o corpo sensitivo, por sua vez, vai além do grito, pois evoca uma linguagem particular que se fixa e eterniza. O toque de Solimán em Paulina Bonaparte, a mistura da mão dele com o corpo dela, como se fossem uma só matéria, resultou num gozo incomparável para ambos, principalmente para Solimán, que, em contrapartida, teve de viver sem a possibilidade de retomar a experiência erótica com sua musa. Por isso, o prazer se converteu tão abruptamente em corte. A penetração do ser no mundo por meio do corpo é abundante em sensações, pelo que não seria estranho pensar que as que produzem o prazer mais selvagem, mais puro, mais desfigurado, como diria Barthes (2013), uma vez interrompidas, levem-nos ao outro extremo: o do corte.

O que fazer para nos prevenir? Carpentier aporta uma via, um tanto pessimista, talvez, mas também vitalista. Ti Noel, protagonista do romance que acompanha os três reinados haitianos do século XVIII, vê destruída sua casa após não conseguir os documentos exigidos pela república que certificassem que o terreno onde assentara seus bens efetivamente lhe pertence. Nesse momento, cansado de tantas provações, sente “um cansaço cósmico, de planeta carregado de pedras, [que] caía sobre seus ombros descarnados por tantos golpes, suores e rebeldia... Era um corpo de carne transcorrida” (CARPENTIER, 1986, p. 88, tradução nossa).²¹¹. Mas consegue entender, logo a seguir,

[...] que a grandeza do homem está precisamente em querer melhor o que é. [...] No Reino dos Céus não há grandeza que conquistar, dado que lá tudo é hierarquia estabelecida, [...] lindo dentro de sua miséria, capaz de amar em meio às pragas, o homem só pode encontrar sua grandeza, sua máxima medida no Reino deste Mundo. (CARPENTIER, 1986, p. 88, tradução nossa).²¹²

Em outras palavras: o mundo é um terreno em ruínas. Todas as pessoas que o compõem fazem parte deste reino em pedaços. Há prazer e corte, mas principalmente corte. Nosso corpo é um mapa feito de cicatrizes que, uma vez prestes a sarar, abrem-se de novo devido a um novo vendaval de lâminas. Não obstante, tudo quanto temos e somos, o somos no reino deste

211 Un cansancio cósmico, de planeta cargado de piedras, caía sobre sus hombros descarnados por tantos golpes, sudores y rebeldía... Era un cuerpo de carne transcurrida... (original)

212 que la grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es. [...] En el Reino de los Cielos no hay grandeza que conquistar, puesto que allá todo es jerarquía establecida, [...] hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, el hombre sólo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este Mundo. (original)

mundo; é nele que, dentro de nossas limitações, temos de tentar ser melhores para fazê-lo um lugar mais habitável, mais justo, mais nosso.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6. ed. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BATAILLE, Georges. **O Erotismo**. Tradução de A. C. Viana. 2. ed. Porto Alegre: L & PM, 1987.

BATAILLE, Georges. **A Experiência Interior**. Tradução de C. L. Coutinho, M. Montagné e A. Ceschin. São Paulo, Ática, 1992.

CAMPELLO, Eliane Campello; SCHMIDT, Rita Terezinha. Apresentação: Corpo e Literatura/ Body and Literature. **Ilha do Desterro**, v. 68, n. 2, p. 9-14, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n2p9>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CARPENTIER, Alejo. **El reino de este mundo**. Barcelona: Seix Barral, 1986.

GASSET, José Ortega y. **Velázquez**. Tradução de C. Euvaldo. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

LLARENA, Alicia. Lo real maravilloso o el ensueño tropical de Paulina Bonaparte. **Boletín Millares Carlo**, n. 11, p. 177-184, 1990. Disponível em: <https://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/bolmc/id/206>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sense and nonsense**. Tradução de Hubert L. Dreyfus e Patricia A. Dreyfus. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

RODRÍGUEZ, Alexis Márquez. Los personajes femeninos en las novelas de Alejo Carpentier. **Revista de literatura hispánica**, n. 59, p. 47-60, 2004. Disponível em: <https://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss59/7>. Acesso em: 14 ago. 2022.

PLATÃO. **Crátilo**. Tradução de C. de Oliveira Viana. São Paulo: Paulus, 2014.

PLATÃO. **Timeus**. Tradução de R. Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

ESTRUTURA COMPOSICIONAL E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA EM PROPOSIÇÕES NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

Cláudia Cynara Costa de Souza Pinheiro²¹³

Resumo: Este estudo permite a interação entre dois sistemas, linguagem e direito, pois trata da análise de textos que circulam nas formações sociodiscursivas política, jurídica e, sobretudo, social. Nesse contexto, definimos como objetivo geral investigar a estrutura composicional de projetos de lei que versam sobre segurança alimentar, por meio do estudo do plano de texto e das sequências textuais. Estabelecemos, também, como objetivos específicos identificar, descrever, analisar e interpretar como a estrutura composicional contribui para a orientação argumentativa desses textos, resultando, possivelmente, na aprovação dos projetos e na posterior alteração do ordenamento jurídico do país. Na dimensão teórica, seguimos os pressupostos da Linguística Textual, com Marcuschi (2005, 2008, 2012) e Koch (2001, 2005, 2015); da Análise Textual dos Discursos, com Adam (2011, 2017, 2018, 2019, 2022); da Linguística da Enunciação, com Flores (2008), Fiorin (2016), Rabatel (2016), Guentchéva (1996); dos estudos da Argumentação na Língua, com Pinto (2010); além de trabalhos sobre a argumentação e a formação sociodiscursiva jurídica, com Lourenço (2008, 2013), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, 2014, 2016), Rodrigues *et al.* (2012), Rodrigues e Passeggi (2016), Rodrigues (2017) e outros. Metodologicamente, nossa pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, segue o método indutivo de análise, é do tipo exploratória e documental. Nessa direção, nossas análises apontaram um plano de texto fixo ou convencional, organizado por meio de sequências textuais e estruturalmente ordenado, por uma ação de linguagem do plano discursivo, em uma visada argumentativa para o alcance dos propósitos comunicativos do gênero. Assim, nossos resultados indicaram que um projeto de texto estruturado argumentativamente é um recurso estratégico forte para o convencimento e a aprovação do seu conteúdo preposicional. Portanto, essas contribuições colaboram para o entendimento coletivo, além de recursos para o ensino e a aprendizagem, de textos cuja implicação atravessa as palavras e reflete na ordem legal da sociedade.

Palavras-chave: Texto. Estrutura composicional. Orientação argumentativa.

213 Doutoranda Cláudia Cynara Costa de Souza Pinheiro/UFRN. E-mail: claudiacynara.souza@gmail.com
Orientadora Professora Doutora Maria das Graças Soares Rodrigues/UFRN. E-mail: gracasrodrigues@gmail.com

Introdução

Estudos linguísticos do texto, na contemporaneidade, seguem inclinações enunciativo-discursivas e consideram aportes de diferentes perspectivas teóricas em suas discussões, que entrelaçam dimensões sociais e refletem sobre as realidades de produção textual. Esse alargamento metodológico possibilita a investigação de diferentes objetos de estudo, em níveis e categorias de análise diversas de textos reais produzidos em determinadas formações sociodiscursivas.

À vista disso, surge o interesse em observações que têm por elemento de análise o texto que emerge de uma ação de linguagem em interação e circula socialmente a partir de gêneros discursivos. Desse modo, propomo-nos a discutir textos concretos que estabelecem comunicação entre duas áreas distintas, linguagem e direito, acessadas dialogicamente para apreensão de sentidos e propósitos comunicativos.

Nesse ínterim, objetivamos investigar a estrutura composicional de projetos de lei que versam sobre segurança alimentar, por meio do estudo do plano de texto e das sequências textuais. Estabelecemos, ainda, como objetivos específicos identificar, descrever, analisar e interpretar como a estrutura composicional contribui para a orientação argumentativa desses textos, resultando, possivelmente, na aprovação dos projetos e na posterior alteração do ordenamento jurídico do país por meio da aprovação da lei.

Nessa direção, entendemos que a importância democrática e social das leis para regulação da ordem e dos direitos da coletividade fortalece a relevância e a justificativa desta pesquisa, que se propõe a discutir proposições as quais implicam no cotidiano de muitas pessoas, especialmente em tempos calamitosos, como a pandemia da Covid-19. Por esse motivo, houve uma grande crise social, política e econômica em todo o mundo e os impactos na saúde foram imensos.

Diante disso, a literatura científica registra que desordens de abrangências geográficas mundiais afetam diretamente o acesso aos alimentos e comprometem a segurança alimentar dos povos, principalmente dos menos favorecidos social e economicamente. Por esse ângulo, acredita-se na mobilização do Estado para mitigação da problemática com vistas à tentativa de manutenção da vida.

Então, empreendemos a verificar ações de amparo legal por meio de textos com essa abordagem social, examinados por lentes linguísticas para constatação de fenômenos textuais e discursivos. Para isso, nosso estudo segue os pressupostos da Linguística Textual, com Marcuschi (2005, 2008, 2012) e Koch (2001, 2005, 2015); da Análise Textual dos Discursos, com Adam (2011, 2017, 2018, 2019, 2022); da Linguística da Enunciação, com Flores (2008),

Fiorin (2016), Rabatel (2016), Guentchéva (1996); de estudos sobre argumentação, com Pinto (2010); além de trabalhos produzidos na formação sociodiscursiva jurídica, com Lourenço (2008, 2013), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, 2014, 2016), Rodrigues *et al.* (2012), Rodrigues e Passeggi (2016), Rodrigues (2017) e outros.

Assim, nossa pesquisa qualitativa, interpretativista, indutiva, exploratória e documental aspira contribuir com conhecimentos linguísticos e funcionais das proposições de lei, além da tentativa de evidenciar a temática no meio social. Portanto, este artigo encontra-se organizado em *Introdução, Da teoria ao corpus, Análise e discussão, Considerações finais e Referências.*

Da teoria ao corpus

Pesquisas que focalizam o texto estão diante de um objeto de múltiplas faces e inúmeras possibilidades de investigação. Esses estudos transcendem a palavra, a frase, o período e os parágrafos e atingem o texto como unidade de foco analítico, de modo a validar as estratégias de produção, sentido e intenção comunicativa. Nessa acepção, é amplificada a discussão no cerne da Linguística Textual.

A Linguística Textual (LT) foi inicialmente apresentada por Eugenio Coseriu em 1950 e teve o início do seu desenvolvimento na Europa em 1960. No Brasil, as primeiras discussões datam da década de 1970, com as contribuições de Neis, Koch, Fávero e Marcuschi. Segundo Koch (2001, p. 15-16), a LT percorreu um longo trajeto conceitual,

De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sócio-cognitivista: as questões que ela se coloca, neste final de século, são as relacionadas com o processamento sócio-cognitivo de textos escritos e falados.

Na atualidade, a definição de texto considera a textualidade e entende texto como elemento comunicativo basilar da interação, com sentidos atribuídos pela linguagem em uso e pelos discursos que emergem da cena enunciativa. Nessa perspectiva de complementaridade entre texto e discurso, Adam (2011, p. 23) propõe “uma teoria da produção co(n)textual de sentido que deve, necessariamente, ser fundamentada na análise de textos concretos”, denominada de Análise Textual dos Discursos (ATD). Nesse enquadramento, inserimos nossas investigações que focalizam propostas de lei a partir do estudo da estrutura composicional como determinante para a orientação argumentativa e possível apreciação válida do texto.

Nessa continuidade, o gênero discursivo requer uma estrutura organizada de ideias de modo que reflita a finalidade comunicativa e a percepção do texto. Essa organização compõe o plano da estrutura composicional – que se constitui pelas noções de plano de texto e sequências textuais,

categorias de análise deste estudo – importante estratégia para a visada dos argumentos ao longo da materialidade textual.

Conforme Adam (2019), a orientação argumentativa é um componente relacionado ao caráter pragmático do nível argumentativo de análise, que não se limita à identificação de conectores, mas abarca a função de marcas linguísticas diversas inseridas na textura pelos enunciadores para conduzir seu texto a uma visada argumentativa. Esse comportamento pode ser utilizado pelos autores dos projetos de lei como procedimento argumentativo direcionado à aceitação do texto, tendo em vista que a finalidade essencial da proposição é convencer.

Ante o exposto, projetos de lei são documentos importantes para uma sociedade que é regida por um conjunto de normas e que tem pouco acesso, ou talvez nenhum, a conhecimentos inerentes ao universo jurídico. Por isso, investigações que focalizam o estudo de diferentes níveis da linguagem contribuem para tornar o saber linguístico compreensível e utilizável pela coletividade. Além disso, o recorte temático das proposições tem forte pertinência e relevância social.

Destarte, nosso *corpus* é constituído por projetos de lei formulados entre os anos 2020 e 2021, sobre o tema segurança alimentar, de autoria da Câmara dos Deputados, em situação “Transformado em norma jurídica” e que contêm a seção de justificativa. Seguidos os critérios metodológicos para delimitação dos dados, nossos textos de análise são: (PL 01) – PROJETO DE LEI N° 1142/2020 – Dispõe sobre medidas urgentíssimas de apoio aos povos indígenas em razão do novo coronavírus (Covid-19); e (PL 02) – PROJETO DE LEI N° 823/2021 – Dispõe sobre medidas emergenciais de amparo aos agricultores familiares do Brasil para mitigar os impactos socioeconômicos da Covid-19; altera as Leis n. 13.340, de 28 de setembro de 2016, e 13.606, de 9 de janeiro de 2018; e dá outras providências (Lei Assis Carvalho II).

Análise e discussão

Este estudo analisa a dimensão textual-discursiva dos dados, com base no escopo teórico da Análise Textual dos Discursos proposto por Adam (2011), que considera um movimento analítico que parte do texto para alcançar o discurso. Então, procedemos à discussão de dados linguísticos a partir de observações da estrutura composicional e da orientação argumentativa dos textos.

Nessa perspectiva, atentamos para os aspectos da forma do todo configuracional textual. Assim sendo, o estudo do plano de texto dos projetos de lei investigados sugeriu contornos determinados por diretivas anteriores à produção textual, como ilustrados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Plano de texto dos projetos de lei analisados

PLANOS DE TEXTO	CARACTERÍSTICAS
Epígrafe	Após o timbre, indica o tipo de composição, o número, o ano e os autores do projeto.
Ementa	Dispõe sinteticamente sobre o conteúdo da proposição.
Fórmula de promulgação	Preâmbulo ou enunciado de abertura que indica a autoridade ou a instituição autora da proposta.
Corpo do texto da norma	Materialidade textual constituída por conteúdo jurídico.
Justificação	Razões pelas quais a proposição deve ser aprovada – súplica de aceitação.
Fecho	Enunciados finais com o endereçamento, as assinaturas e a codificação do texto.

Podemos observar que o gênero projeto de lei segue um plano de texto com seções delimitadas e conteúdos específicos para essas porções textuais. Relativo a esses aspectos, Adam (2011) postula que o plano de texto pode ser fixo, quando marcado pelo estado histórico de um gênero do discurso, ou ocasional, quando deslocado em relação a um gênero do discurso. Nesse sentido, o estudo do nível da estrutura composicional sugere o caráter convencional para os planos de texto dos projetos de lei investigados, visto que seguem as diretrizes da Resolução nº 17/1989 e da Lei Complementar nº 95/1998, mantendo de modo fixado as seções fundantes do gênero e não variam quanto aos aspectos configuracionais.

No tocante ao conteúdo linguístico do plano de texto, há flutuação de extensão da materialidade textual a depender da intenção fundante da proposição, com texto mais longo a proposta cujo objetivo é alterar leis, como o (PL 02) – PROJETO DE LEI Nº 823/2021, que dispõe sobre medidas emergenciais de amparo aos agricultores familiares do Brasil para mitigar os impactos socioeconômicos da Covid-19; altera as Leis n. 13.340, de 28 de setembro de 2016, e 13.606, de 9 de janeiro de 2018; e dá outras providências (Lei Assis Carvalho II). Isso acrescenta argumentos, especialmente, no corpo do texto da norma e na justificação.

Essa disposição de ideias ocorre ao longo dos textos por meio de sequências textuais, identificadas com base no esquema teórico proposto por Adam (2011, 2019), que considera sequência uma estrutura relacional hierárquica, relativamente autônoma e dotada de uma organização interna, seja ela mais ou menos narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal ou descritiva. Então, percebemos componentes sequenciais de tipos textuais específicos, como ilustra o excerto 1 do PL 02:

Excerto 1

JUSTIFICAÇÃO

Em 20 de julho de 2020 o Relator do PL 735, de 2020, de autoria de parlamentares do PT, apresentou o Parecer correspondente incluindo Substitutivo que além de acolher grande parte dos conteúdos do PL mencionado, e de vários outros apensados, incorporou também, em grande medida, as contribuições de parlamentares do Núcleo Agrário da Bancada do PT e de diversas organizações dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. [...]

Nesse excerto do PL 02, a sequência narrativa inicia o texto da justificação ao apresentar a sucessão de eventos no contexto temporal, localizando a situação inicial seguida das partes da trama, da resolução, do desenlace e da situação final ao longo dos demais parágrafos. A presença de arranjos narrativos se dá, principalmente, na contextualização da matéria da proposição e serve, também, como sustentação argumentativa do projeto.

No curso das análises, percebemos outras unidades textuais nos planos de texto. As sequências descritivas, por exemplo, regem a orientação espacial do texto e compõem predominantemente a ementa, assumindo fases de ancoragem e de reformulação, uma vez que o autor anuncia a temática do projeto na ementa e discorre sobre o tema na justificação. Além disso, estão marcadas nos enunciados do fecho, por situar o contexto espacial de produção dos projetos, como exemplificado no excerto 2:

Excerto 2

Sala das Sessões, em de março de 2020. (PL 01)

Sala das Sessões, em de março de 2021. (PL 02)

Em nossos dados, podemos reconhecer sequências argumentativas prototípicas com premissas, justificativas e conclusões, conforme excerto 3 do PL 01 a seguir:

Excerto 3

[...] Como em regra acontece na execução de políticas públicas, regulares ou de caráter emergencial, os povos indígenas costumam ser desassistidos e esquecidos. Se as epidemias são horrendas para a sociedade em geral, sobre os povos indígenas o impacto tende a ser maior. O modo de vida, fundamentalmente comunitário que caracteriza os povos indígenas, pode facilitar uma rápida propagação do coronavírus nos mais variados territórios, caso não haja controle na profusão de contaminação e medidas urgentes de prevenção, apoio, cuidado e assistência.

É forçoso que o poder público adote medidas urgentes para que a doença, introduzida entre os povos indígenas, não se espalhe rapidamente e atinja crescentes parcelas das populações. Ao mesmo tempo, que estes tenham asseguradas suas condições básicas de subsistência.

É fundamental a atenção deste parlamento e de todo Poder Público em relação aos povos indígenas que merecem sempre nosso integral apoio, sobretudo neste momento de aguda crise, especialmente no que tange à garantia do sagrado direito à alimentação, à segurança alimentar e nutricional.

Temos, no primeiro parágrafo do excerto 3, uma tese anterior, o histórico da desassistência que direciona em um problema já posto. Ao surgirem novos dados – “Se as epidemias são horrendas para a sociedade em geral, sobre os povos indígenas o impacto tende a ser maior. O modo de vida, fundamentalmente comunitário que caracteriza os povos indígenas, pode facilitar uma rápida propagação do coronavírus nos mais variados territórios” – esses fatos se apoiam na restrição do enunciado “caso não haja controle na profusão de contaminação e medidas urgentes de prevenção, apoio, cuidado e assistência” em contraposição à problemática apresentada inicialmente.

Ao concluir com uma nova tese, o autor encerra não apenas a configuração de uma sequência textual argumentativa, mas também evidencia soluções para o cenário pandêmico que implica nas condições de vida dos povos indígenas, ao enunciar que “É forçoso que o poder público adote medidas urgentes para que a doença, introduzida entre os povos indígenas, não se espalhe rapidamente e atinja crescentes parcelas das populações. Ao mesmo tempo, que estes tenham asseguradas suas condições básicas de subsistência. É fundamental a atenção deste parlamento e de todo Poder Público em relação aos povos indígenas que merecem sempre nosso integral apoio, sobretudo neste momento de aguda crise, especialmente no que tange à garantia do sagrado direito à alimentação, à segurança alimentar e nutricional”.

A análise global das sequências textuais nos projetos de lei possibilitou a identificação de arranjos prototípicos e a compreensão, sobretudo, do efeito dominante conferido à sequência argumentativa, que mantém relação hierárquica no nível mais elevado sobre as demais sequências encaixadas ao longo da tessitura textual para sustentar a argumentação, dado que esse comportamento está ligado ao propósito comunicativo do gênero discursivo – argumentar e convencer os pares para aprovação da propositura.

Nossas análises permitiram verificar estratégias linguísticas e discursivas em favor da orientação argumentativa e dialoga com os resultados do estudo desenvolvido por Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 28):

O que determina a ocorrência de determinada sequência e a sua predominância no plano de texto são as intenções do produtor. Por isso é que dizemos que o plano de texto e as sequências se organizam em função de uma orientação argumentativa, aspectos relacionados com os objetivos que o produtor deseja alcançar com a sua produção. Assim, a organização da textualidade no plano textual por meio de sequências pode constituir uma ferramenta da qual tanto o produtor quanto o leitor podem valer-se na hora de planejar e executar a tarefa de redigir ou de ler/compreender um texto.

Essa disposição articulada do plano de texto e das sequências textuais para uma orientação direcionada dos argumentos fortalece o produto linguístico e sugere um forte critério para aprovação dos projetos de lei, visto que reúne de maneira ascendente dados, informações e argumentos em defesa de um ponto de vista posto em um gênero que pode transformar o mundo. Enfim, textos constituídos no curso de uma orientação argumentativa bem delimitada são potenciais instrumentos de validação de seus propósitos comunicativos.

Considerações finais

Nossas análises evidenciaram uma estrutura composicional com marca convencional e fixa dos planos de texto dos projetos de lei, organizados a partir de sequências textuais narrativas, argumentativas, explicativas e descritivas ao longo da tessitura proposta ao corpo legislativo. Tal caráter estável se alinha ao elemento essencial dos gêneros discursivos – o plano composicional (estrutura formal) – que realiza o enunciado junto ao tema e ao estilo.

Observamos, ainda, a forte influência do plano textual na ordenação dos argumentos, organizados pelo enunciador em macroproposições hierárquicas em direção ao encerramento do texto. Esse achado atesta o espaço de maior enunciação e persuasão dado aos enunciados finais do texto, em que os legisladores suplicam seus pares pela aprovação dos projetos.

Por fim, encontramos relação direta da organização do plano e das sequências textuais e da seleção das marcas linguístico-enunciativas com a orientação argumentativa dos textos. Por essa razão, nossos resultados constataam o propósito comunicativo do gênero projeto de lei, que é propor garantias legais e ter a aprovação delas para aplicação no ordenamento jurídico, sendo capaz de implicar na vida dos cidadãos, sobretudo que atenda os mais necessitados de direitos essenciais à vida.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 17, DE 1989**. Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados.

BRASIL. **LEI COMPLEMENTAR Nº 95, DE 1998**. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística Textual: Quo Vadis?. **Revista Delta**, edição especial, 2001.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria; COSTA, Alessandra Castilho da *et al.* (org.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. São Paulo: Cortez, 2016.

ESTUDO DA VARIAÇÃO NO USO DE ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE NOMES PRÓPRIOS NA FALA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MUSSUCA

Matheus de Araujo Azevedo²¹⁴
Silvana Silva de Farias Araújo²¹⁵

Resumo: Esta pesquisa está inserida na área da Sociolinguística e foi desenvolvida no âmbito do Projeto “Em busca das raízes do Português Brasileiro: Fase III – estudos morfossintáticos”, sediado na Universidade Estadual de Feira de Santana. O trabalho tem como objetivo descrever e analisar, dentro de uma perspectiva diacrônica, o fenômeno de variação no uso de artigo definido diante de antropônimos no português falado na comunidade quilombola Mussuca, em Laranjeiras – Sergipe. Além disso, propõe-se uma revisão bibliográfica de estudos desenvolvidos sobre o fenômeno em foco em outras comunidades de fala, a fim de compreender padrões de variabilidade através da comparação. Somado à investigação de padrões linguísticos, também consideramos a sócio-história da comunidade na qual o grupo está inserido, seus intercâmbios históricos, culturais e sociais. Sabendo da grande participação das línguas africanas na formação do português brasileiro, sobretudo em comunidades quilombolas, observamos até que ponto a comunidade estudada realiza o fenômeno em sua fala, que é produto da aquisição do português por uma grande massa de falantes adultos em situação opressora. Como arcabouço teórico, utilizamos a Teoria da Variação e Mudança Linguística como ponto de partida (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), e tomamos como base os estudos sobre linguística de contato de Araujo (2014) e Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009), bem como estudos que analisam o artigo definido em diferentes contextos de uso (CALLOU; SILVA, 1997; CAMPOS JÚNIOR, 2011; BRITO; LACERDA; CARNEIRO, 2018; entre outros). As doze entrevistas orais utilizadas para coleta de dados estão enquadradas na metodologia da Sociolinguística Variacionista e foram gravadas com falantes nativos da comunidade quilombola. Os dados foram minuciosamente coletados, codificados e receberam tratamento estatístico para análise. A investigação desses fatores sociais e linguísticos no condicionamento da variação do fenômeno pode trazer indícios para o debate sobre os efeitos do contato linguístico na formação do Português Brasileiro.

214 Bolsista PIBIC/FAPESB, Graduando em Letras com Língua Inglesa, Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: matheusaraujo723@gmail.com

215 Orientadora. Professora do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (DLA-UEFS), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS), Doutora em Língua e Cultura pela UFBA (PPGLinC-UFBA). E-mail: silvana.uefs.2014@gmail.com

Palavras-chave: Sociolinguística. Contato Linguístico. Variação.

Introdução

A dinamicidade do Português Brasileiro (PB), demonstrada pela variação que compõe sua multiplicidade de falares, é fundamentada numa formação sócio-histórica marcada por uma forte diversidade cultural, étnica e dialetal. Quando direcionamos nossos olhares ao processo de colonização, somos capazes de perceber, além do encontro de diferentes culturas, o contato entre diferentes línguas: o português e as línguas africanas, por exemplo.

É no âmbito dessa perspectiva que sentimos a necessidade de investigar a ausência/presença do artigo definido diante de antropônimos na comunidade quilombola da Mussuca, no estado brasileiro de Sergipe, a fim de analisar o comportamento linguístico dos moradores da comunidade. Esse estudo foi iniciado, então, no ano de 2021, a partir da pesquisa de Iniciação Científica (FAPESB/UEFS) intitulada “Uma comparação entre o uso do artigo definido diante de antropônimos no português falado em Luanda-Angola e na comunidade de Mussuca, no estado de Sergipe”. Os resultados da pesquisa revelaram que em Luanda predomina a presença do artigo diante de antropônimo e que a posição sintática de sujeito é a mais favorecedora para a ocorrência de artigo junto ao nome próprio. Aqui, porém, serão expostos os resultados relativos à Mussuca.

Sabemos que investigar padrões linguísticos de um determinado grupo de falantes é considerar também a sócio-história da comunidade na qual o grupo está inserido. Dessa forma, cabe não somente a análise das variantes do fenômeno, mas, também, os intercâmbios históricos e sociais. Sabendo da grande participação das línguas africanas na formação do português brasileiro, sobretudo em comunidades quilombolas, foi escolhido comparar a variação no uso do artigo definido diante de antropônimos na fala da comunidade da Mussuca, haja visto que, na pesquisa anterior, havia sido pesquisada uma comunidade africana, a saber, Luanda. Uma vez que fatores como grau de familiaridade, sexo e idade são considerados no estudo de sua ocorrência, até que ponto a comunidade estudada realiza o fenômeno em sua fala, que é produto da aquisição do português por uma grande massa de falantes adultos em situação opressora?

Essa análise poderá contribuir para a agenda de estudos que vem sendo desenvolvida a respeito do português afro-brasileiro, podendo trazer indícios para o debate sobre os efeitos do contato linguístico na formação do PB.

O fenômeno

Alguns estudiosos consideram o artigo definido como expressão de uma categoria do nome

– a categoria de determinante. O nome próprio, em seu uso referencial, quando se refere a um indivíduo específico no domínio discursivo, é tido como uma unidade semanticamente completa e definida (MÜLLER; NEGRÃO, 1989). Em decorrência disso, a realização de artigo definido diante de nome próprio constitui um caso de redundância gramatical.

Bechara (2004) afirma que o artigo aplicado a um nome próprio pode exercer função estilística ou denotar familiaridade. Rocha Lima (2002, p. 297) reforça que “quanto ao antropônimo (nomes personativos), a presença do artigo exprime, talvez, maior aproximação afetiva, íntima, familiar”.

Cintra e Cunha (2017, p. 237) reforçam essa percepção:

Sendo por definição individualizante, o nome próprio deveria dispensar o artigo. Mas, no curso da história da língua, razões diversas concorreram para que esta norma lógica nem sempre fosse observada e, hoje, há mesmo grande número de nomes próprios que exigem obrigatoriamente o acompanhamento do artigo definido.

A variação no uso do artigo definido diante de antropônimo, por outro lado, sugere que o artigo definido pode ocorrer junto ao núcleo nominal na função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, aposto e até mesmo adjunto, sem que ocorra uma mudança no sentido semântico. Pode ser verificado nos exemplos de (1) a (3), em que o nome próprio João ocupa diferentes posições sintáticas:

(1) *O João* trabalha demais. *João* trabalha demais.

(2) Ela fez *o João* andar rápido. Ela fez *João* andar rápido.

(3) Ele gosta *do João*. Ele gosta *de João*.

Além disso, fatores como conservadorismo linguístico, ocasionado por situação de colonização, ou até mesmo a identidade linguística de uma massa de falantes podem influenciar na realização de fenômenos de variação como este, uma vez que a organização sociocultural da comunidade de fala é relevante para a análise sociolinguística.

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso. De igual modo, por meio de observações do comportamento linguístico, é possível fazer estudos detalhados da estrutura de estratificação de classe numa dada comunidade. (LABOV, 2008, p. 150).

A comunidade de fala

Mussuca, comunidade escolhida para comparação dos dados de Luanda, é uma comunidade quilombola, localizada às margens da BR-101, no município de Laranjeiras, cidade sergipana próxima à Região Metropolitana de Aracaju. Considerada a maior comunidade quilombola do estado de Sergipe, está situada em áreas de antigos engenhos do século XIX, tendo, segundo dados históricos, surgido no período de intensificação dos engenhos na região, o que demandou maior número de mão de obra escrava.

As tendências estruturais morfossintáticas de uma língua expressam as marcas do contato linguístico, sobretudo em comunidades afro-rurais brasileiras. Por isso, a análise do uso de artigo definido antes de nomes próprios na língua falada poderá levar a uma visão mais clara de como o contato entre línguas afetou a gramática de uma dessas comunidades. Para que essa avaliação seja eficiente, ela precisa beber na fonte da teoria desenvolvida sobre o modo como as situações de contato e fatores sociais afetam a estrutura linguística (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009).

Questões teórico-metodológicas

A Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006)²¹⁶ fundamenta teoricamente este estudo e, nesse contexto, tomamos como base estudos sobre linguística de contato de Savedra, Christino, Spinassé e Araújo (2021) e Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009), que estudam mais especificamente o português afro-brasileiro. Baptista (2007) aborda os Sintagmas Nominais sem artigo, ou “nomes nus”, no crioulo caboverdiano, que possui especificidades compartilhadas com o português brasileiro sobre a possibilidade da não utilização do artigo. Além disso, utilizamos como referência e meio de comparação alguns estudos que analisam o artigo definido em diferentes contextos de uso no PB, como Callou e Silva (1997), que analisam o uso de artigo antes de nomes próprios em algumas capitais brasileiras; Campos Júnior (2011), que analisa essa pesquisa alguns anos mais tarde, agora investigando a capital capixaba; Sedrins, Pereira e Silva (2017), que observam o comportamento dessa variável no sertão pernambucano; Brito, Lacerda e Carneiro (2018), que estudaram o artigo definido diante de sintagma nominal em escritos do sertão baiano do século XX; entre outros.

Na tentativa de visualizar a regularidade e sistematicidade na coexistência de variantes

216 Estudo originalmente publicado em Austin, Texas no ano de 1968 e intitulado *Empirical foundations for a theory of language change*.

linguísticas na comunicação cotidiana, o presente estudo elegeu 12 entrevistas orais compostas por falantes nativos da comunidade quilombola da Mussuca. O *corpus* de fala que compõe a análise desse estudo é resultado do projeto de pesquisa de pós-doutoramento da Professora Dra. Silvana Araújo intitulado *Caracterização do português popular falado em comunidades rurais afro-brasileiras da Bahia e de Sergipe: documentação de comunidades de práticas afro-brasileiras para o estudo de contatos linguísticos*. O material foi cedido pela pesquisadora com os dados de fala já transcritos e revisados, cabendo-nos a coleta e tratamento dos dados para análise.

As etapas subsequentes à realização dessa pesquisa foram o aprofundamento na literatura referente ao caso, tanto o referencial teórico, como estudos e pesquisas anteriores sobre o mesmo fenômeno. O segundo passo foi a análise das entrevistas já realizadas. Os dados foram coletados a partir de uma busca manual e minuciosa de nomes próprios nas transcrições das entrevistas e da sinalização de ausência ou presença de artigo definido antecedente.

Posteriormente, houve a codificação das ocorrências do fenômeno em questão, a partir da qual obtivemos os resultados quantitativos da correlação entre a variável linguística e as variáveis extralinguísticas estabelecidas. Dessa forma, partindo dos dados coletados e refinados, foi possível dar tratamento quantitativo aos dados por meio do programa estatístico Goldvarb X.

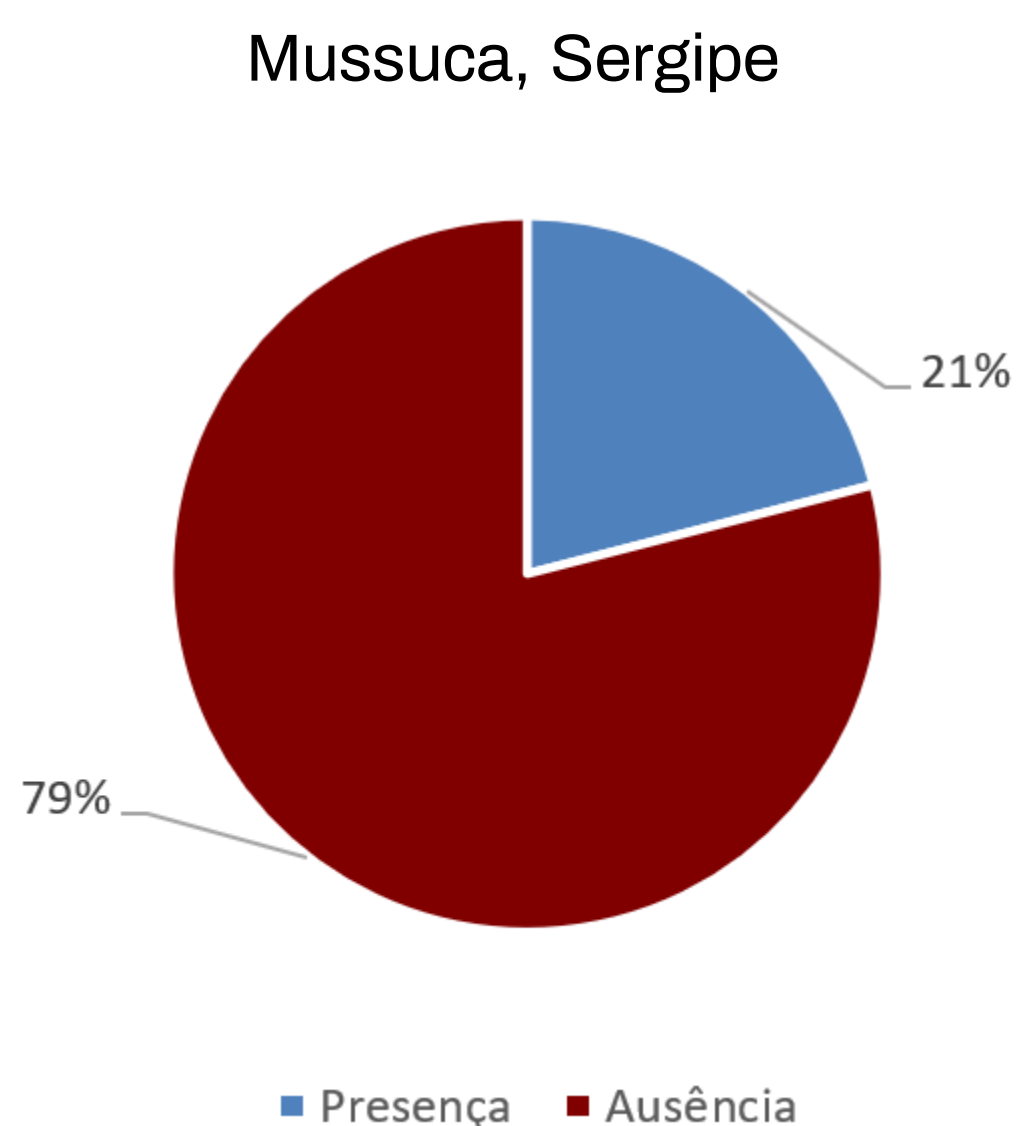
Apresentação e discussão dos resultados

Para essa pesquisa, trabalhamos com uma variável binária, que consiste em analisar a variação ausência/presença de artigo definido acompanhando nomes próprios na fala de informantes da comunidade estudada, visando demonstrar a existência de sistematicidade do fenômeno em foco na comunidade, que é fruto do contato linguístico entre o Português e línguas africanas.

Numa visão geral do fenômeno, os resultados obtidos através da análise descritiva do *corpus* apontaram 21% de ocorrências de artigo antes de antropônimos na Mussuca. Vale destacar que os casos em que a ausência do artigo é categórica, como vocativo (SILVA, 1996) e nominalização didática (BRAGA, 2012), não foram analisados.

O comportamento linguístico da comunidade pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Presença e ausência do artigo definido antes de antropônimos na comunidade quilombola da



As porcentagens expostas no gráfico revelam a ausência de artigo definido diante de antropônimos como a estrutura mais utilizada na Mussuca. Entende-se que essa variação pode ser influenciada por diversos motivos, inclusive geográficos, conforme postulado por Callou, que, ao estudar a variação do uso do artigo junto a nomes próprios de pessoas, afirma que “parece mais produtivo observar seu comportamento internamente, em cada cidade, a fim de verificar se os mesmos condicionamentos, em maior ou menor porção atuam em cada uma delas.” (CALLOU, 2000, p. 22).

Para melhor compreensão das marcas específicas de uso do fenômeno, fez-se necessário analisar estatisticamente os dados das variáveis linguísticas e extralinguísticas mais relevantes quanto ao uso do artigo antes de nomes próprios na comunidade estudada.

Variáveis linguísticas

Função sintática

Os estudos de Silva (1996), Callou e Silva (1997), Callou (2000), Alves (2008) e Sedrins, Pereira e Silva (2017) consideraram a função sintática em seus trabalhos e apontaram a relevância desse fator em relação ao uso do artigo definido diante de antropônimos. Com isso, nosso objetivo foi verificar em qual posição no sintagma nominal (SN) o nome próprio aparece favoravelmente para o aparecimento de artigo definido.

Tabela 1 – Uso de artigo definido diante de antropônimos na comunidade quilombola da Mussuca de acordo com a função sintática dos nomes próprios

	Frequência	Porcentagem
Sujeito	17/69	25%
Aposto	2/16	12%
Adjunto adnominal	6/47	13%
Predicativo	3/14	21%
Adjunto adverbial	4/14	29%
Item de enumeração	9/16	56%

A observação dos fatores de função sintática demonstra que o fator item de enumeração é o único que privilegia o uso de artigo, numa frequência de 56% de uso contra 44% de ausência.

A baixa utilização do artigo junto ao nome próprio de pessoa exercendo função de *sujeito* indica uma realidade linguística diferente de Portugal, onde o uso do artigo em contextos como esse tornou-se categórico ao longo do tempo, especialmente quando referindo-se a individuais que não fazem parte da memória histórico-cultural coletiva (MIRA MATEUS *et al.*, 1983). Na Mussuca, a ausência de artigo sobrepõe-se à presença, revelando uma proximidade maior à realidade brasileira, especialmente da região Nordeste, onde é mais comum o apagamento do artigo antes de nomes próprios (CALLOU; SILVA, 1997).

Entre os fatores de função sintática, o GoldVarb X identificou dois nocautes nos dados, sendo eles: *objeto direto* e *objeto indireto*. Os antropônimos que foram nocauteados são marcados pela ausência do artigo definido.

Presença/ausência de preposição diante do artigo definido

Tabela 2 – Uso do artigo definido diante de antropônimos na comunidade quilombola da Mussuca, de acordo com a presença/ausência de preposição

	Frequência	Porcentagem
Presença de preposição	10/67	15%
Ausência de preposição	31/125	25%

Callou e Silva (1997) evidenciam a independência das variáveis presença de preposição e

função sintática, visto que nem sempre os artigos figuram em adjuntos e genitivos. Na Mussuca, temos uma frequência muito baixa de artigo em contextos não-preposicionados (25%) e ainda menor em contextos preposicionados (15%).

Sedrins, Pereira e Silva (2017, p. 27) observaram “o quanto a preposição “de” parece interferir na realização do artigo quando o SN com antropônimo apresenta a função sintática de adjunto adnominal”. Porém, o que pudemos observar na comunidade estudada é que a preposição “de” somente aparece contraída com artigo definido quando o antropônimo é precedido por qualificativo, conforme os exemplos:

(4) E aqui já foi herança **do** finado **Malaquias** (N., Faixa III, A, MUSS.)

(5) Ela casou com o filho **da** vereadora **Mazé** (R., Faixa III, B, MUSS.)

Os resultados coadunam com o que é demonstrado por Braga (2012), que indica que o artigo definido pode ser mais usado diante de antropônimos que são antecidos por determinantes qualificativos. Vale destacar que os antropônimos precedidos por qualificativos marcaram 53% de presença de artigo definido na Mussuca, apresentando um leve favorecimento. O uso do termo “*finado(a)*” demonstrou ser bastante favorecedor ao uso do artigo entre os falantes da comunidade.

Variáveis extralinguísticas

Proximidade com o referido

Tabela 3 – Uso do artigo definido diante de antropônimos em Luanda e na Mussuca, de acordo com o grau de proximidade com o referido

	Frequência	Porcentagem
Próximo do falante	37/162	23%
Distante do falante	4/30	13%

A checagem desse grupo de fatores se justifica nos trabalhos de Callou e Silva (1997) e Amaral (2007). Bechara (2004) e Cunha e Cintra (2017) também relacionam, em suas gramáticas, a presença do artigo definido diante de antropônimo com a familiaridade ou afetividade do falante com o referido. Por outro lado, Alves (2008, p. 109) afirma que “existe uma relação inversamente proporcional entre o uso do artigo e os diferentes graus de intimidade: quanto menor o grau de intimidade do entrevistado com o referente, maior o índice de ocorrência do artigo”.

Os resultados apontam para uma maior porcentagem de uso de artigo junto ao nome de

pessoas próximas (23%) em detrimento ao uso junto ao nome de pessoas distantes (13%). É importante ressaltar que a frequência de uso de artigo junto a nomes próprios de pessoas na Mussuca é baixa em ambos os contextos referenciais.

Esse resultado diverge de Alves (2008) e converge com aqueles obtidos por Amaral (2003) e Callou e Silva (1997), nos quais constata-se que a ausência de artigo definido nas comunidades estudadas está diretamente ligada ao grau de intimidade por uma correlação semelhante, ou seja, quanto *maior* o grau de intimidade do entrevistado com o referente, maior o índice de ocorrência de artigo no contexto.

Faixa etária e sexo

Tabela 4 – Uso do artigo definido diante de antropônimos na comunidade quilombola da Mussuca, de acordo com a faixa etária dos falantes

	Frequência	Porcentagem
Faixa Etária I (18 a 35 anos)	1/29	3%
Faixa Etária II (36 a 50 anos)	2/9	22%
Faixa Etária III (acima de 51 anos)	38/154	25%

Segundo Chagas (2002), é possível percebermos a ocorrência de mudança linguística através do contato com pessoas de outras faixas etárias: quanto maior a diferença de idade entre duas pessoas, maior a possibilidade de se encontrarem diferenças na construção de frases, podendo-se perceber, a partir de estudos mais aprofundados, traços de mudança linguística em progresso.

O comportamento do grupo faixa etária apresenta um indício de processo de mudança linguística no fenômeno analisado na Mussuca. Enquanto a frequência de uso é maior na Faixa III (25%), é quase nula na Faixa I (3%).

Os dados supramencionados levantam a hipótese de que a Mussuca pode estar a caminho da categorização do não-uso de artigo junto a antropônimos, com o uso do artigo diminuindo progressivamente dos mais velhos para os mais jovens, seguindo para um provável apagamento por completo do artigo nesse contexto. Nossa hipótese é que estamos lidando com um caso de mudança regular relacionada à idade, conforme postulado por Labov (1994).

Tabela 5 – Uso do artigo definido diante de antropônimos na comunidade quilombola da Mussuca, de acordo com o sexo dos falantes

	Frequência	Porcentagem
Feminino	29/90	32%
Masculino	12/102	12%

Labov (1990) ainda apresenta uma concepção para a diferenciação linguística entre homens e mulheres, na qual as mulheres normalmente seriam as inovadoras, ou seja, seriam as que mais realizam mudanças linguísticas de maneira inconsciente. É interessante notar que na Mussuca as mulheres mostraram-se levemente favorecedoras da presença do artigo definido diante de antropônimos, corroborando o que foi levantado por Labov (já que a marca local seria a tendência ao não-uso do artigo).

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se investigar, a partir da análise de um *corpus* constituído de gravações de entrevistas realizadas com moradores da Mussuca, comunidade quilombola situada no estado de Sergipe, Brasil, os fatores que determinavam a ausência ou a presença de artigo definido diante de antropônimos. Nosso objetivo era descrever a variação dos antropônimos na localidade em pauta; partindo-se da hipótese de que o contato linguístico entre o português e as línguas africanas ocorrido na formação do português falado nessa comunidade poderia ser relevante para nos fazer compreender os padrões para a realização do fenômeno.

Observamos, então, que Mussuca se caracteriza por omitir o artigo definido ao emitir nomes próprios de pessoas, uma vez que a frequência de realização do artigo antes de nomes próprios de pessoas é baixa, apenas 21%, sendo a ausência de artigo a tendência local.

A principal hipótese a ser levantada numa tentativa de justificar a baixa frequência do uso do artigo nesse contexto seria o fato de que “o uso do artigo definido no português do Brasil seria reduzido em comunidades mais diretamente afetadas pelo contato entre línguas” (OLIVEIRA, 2011, p. 87-88). Esse comportamento, então, aponta para uma situação de conservadorismo linguístico, onde a fala preserva algumas formas em comunidades colonizadas mais cedo. Callou e Silva (1997) já apontavam para esse fator de colonização mais antiga para justificar a ausência do artigo diante de antropônimos em algumas localidades da região Nordeste, que abriga a comunidade da Mussuca.

É sabido que, ao longo dos anos, houve uma mudança no português falado em Portugal em relação ao uso do artigo definido diante dos contextos de possessivos pré-nominais e de

antropônimos, conforme indicado por Castro (2006), em que o uso do artigo nesses contextos passou a ser categórico; portanto, é natural que locais de colonização mais antiga não tenham aderido ao uso do artigo junto a antropônimos.

A execução e comparação dos resultados de trabalhos como este é fundamental para melhor compreensão acerca da dinâmica da variação e da mudança na língua portuguesa, além de apresentar evidências dos efeitos do contato linguístico ocorrido na formação sócio-histórica na constituição do português falado em ex-colônias de Portugal.

Referências

ALVES, Ana Paula Mendes. **Um estudo sociolinguístico da variação sintática ausência/presença de artigo definido diante de antropônimo na fala dos jovens de Barra Longa-MG que residem em Belo Horizonte**, 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. **A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais: Campanha, Minas Novas e Paracatu**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. A importância do fator intimidade na variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 116-127, jan. 2007.

BAPTISTA, Marlyse. On the syntax and semantics of DP in Cape Verdean Creole. *In*: BAPTISTA, M.; GUÉRON, J. (ed.). **Noun phrases in creole languages**. A multi-faceted approach. John Benjamins, 2007. p. 61-105.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRAGA, Luciene Maria. **Ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na fala dos moradores de Mariana e Uberaba – MG**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BRITO, R. C; LACERDA, M. F.; CARNEIRO, Z. Estudo morfossintático de cartas de inábeis do sertão baiano (século XX): o artigo definido diante de sintagma nominal. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 19, n. 2, p. 67-78, 2018.

CALLOU, D.; SILVA, G. M. O. O uso do artigo definido em contextos específicos. *In*: HORA, D. da (org.). **Diversidade Linguística no Brasil**. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 11-27.

CALLOU, Dinah. **A variação no Português do Brasil**: o uso do artigo definido diante de antropônimo. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2000. v. 9. Série Conferência.

CAMPOS JÚNIOR, Heitor da Silva. **A variação morfossintática do artigo definido na capital capixaba**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CASTRO, Ana. **On Possessives in Portuguese**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – FCSH, Universidade Nova de Lisboa e Université Paris 8 – CLI. 2006.

CHAGAS, Paulo. A mudança linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

LABOV, William. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *In*: **Language Variation and Change**. USA: Cambridge University, 1990. p. 205-254.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: internal factors. Cambridge: Blackwell, 1994.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EdUFBA, 2009.

MIRA MATEUS, Maria Helena *et al.* **Gramática da Língua portuguesa**: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual. Coimbra: Almedina, 1983.

MULLER, A. L. P.; NEGRÃO, E. V. O uso do artigo definido antes do nome próprio em português: uma análise semântica. **Estudos Linguísticos Anais de Seminários do Gel**, São Paulo, v. XVII, p. 530-540, 1989.

OLIVEIRA, Luanda Almeida Figueiredo de. **O uso variável do artigo definido na comunidade rural afro-brasileira de Helvécia-BA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora, 2002.

SAVEDRA, M. M. G.; CHRISTINO, B.; SPINASSÉ, K. P.; ARAUJO, S. S. DE F. Estudos em Sociolinguística de Contato no Brasil: a diversidade etnolinguística em debate. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-28, 2021.

SEDRINS, A. P.; PEREIRA, D. K. F.; SILVA, C. R. T. O uso do artigo definido diante de antropônimos e pronomes possessivos em duas cidades do sertão pernambucano. **Caleitroscópio**, Ouro Preto, n. 8, p. 12-33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/caletroscopio/article/view/3770>. Acesso em: 04 ago. 2022.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira e. Realização facultativa do artigo definido diante de possessivo e de patronímico. *In*: SILVA, Giselle Machline de Oliveira e; SCHERRE, Maria Marta Pereira (org.). **Padrões sociolingüísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ADVÉRBIO EM QUESTÃO

Lucif Lemos do Nascimento²¹⁷

Joane Marieli Pereira Caetano²¹⁸

Resumo: Muito se tem discutido no ensino de língua materna com relação ao livro didático (LD) de português, sobre sua importância no delineamento das práticas pedagógicas do professor. Muitos docentes, ao fazer contato com o livro, simplesmente o reproduzem, postura inadequada ao ensino de língua materna. A partir dos métodos para tal abordagem *a priori*, discute-se a seguinte questão-problema: como se desenvolvem as práticas de Análise Linguística, relacionadas ao advérbio, no livro didático de português? Diante disso, a pesquisa propõe-se a analisar a metodologia da abordagem gramatical. Com relação aos métodos, foram utilizados o levantamento bibliográfico, seguido por análise de documentos. Por sua natureza qualitativa, na análise do estilo do LD e das propriedades linguísticas como enunciados, partiremos de uma obra oferecida aos docentes de escola pública. Para isso, foi necessária uma triagem com separação de atividades com: (I) foco estritamente tradicionalista, gramatical; (II) tradicionalista, mas que sugere certa inovação; (III) sem foco puramente gramatical. Esta pesquisa se dedica ao exame do seguinte *corpus*: o livro didático *Linguagens, diversidade: Lugares, fala e cultura* (ARRUDA, SANCHES, COUTINHO, GAZZETTA, 2020), especificamente a categoria gramatical “Advérbio”. Esta obra foi escolhida por serem identificadas atividades tradicionalistas com pautas em uso de textos como pretexto para o ensino de gramática, juntamente com recorrências de frases descontextualizadas para análises gramaticais. Ainda assim, foram identificadas algumas questões que parecem sugerir certa inovação, bem como atividades que exploram suficientemente uma abordagem funcionalista em relação ao advérbio. Deste modo, trata-se de uma obra que foi elaborada por autores que desenvolveram outras obras de séries do ensino básico e, pelo fato de suas obras terem recebido recomendação e apreciação positiva por parte do Ministério da Educação, faz-se crer que estejam de acordo com os critérios de avaliação oficiais. Os resultados do trabalho incluem um mascaramento das atividades tradicionais com aquelas referentes à mera interpretação de sentido do texto. Em apuramento disso, espera-se

217 Graduando em Letras Português-Inglês, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), bolsista do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG). Filiado ao projeto “Estudos em metodologia do ensino de língua materna: A análise linguística no livro didático de português”. Brasil. E-mail: iucif.1294568@discente.uemg.br.

218 Orientadora da pesquisa. Doutora e Mestre em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) Coordenadora do projeto “Estudos em metodologia do ensino de língua materna: A análise linguística no livro didático de português”, financiado pelo Programa Institucional de apoio à Pesquisa (PAPq). Brasil. E-mail: joane.caetano@uemg.br.

que, através desta pesquisa, possam ser repensadas questões referentes ao ensino de língua materna, em especial quanto ao material didático.

Palavras-chave: Abordagem gramatical. Análise Linguística. Gramática. Língua materna. Livro didático.

Introdução

As normatizações curriculares implementadas em 2018 pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impactaram as discussões sobre as concepções e as abordagens didático-pedagógicas no processo de seleção, confecção e distribuição de obras didáticas. É importante mencionar que, especificamente no Ensino Médio (EM), a organização da base para o ensino de Língua Portuguesa, pesquisas têm demonstrado uma série de incoerências entre as atividades didáticas e as orientações para o ensino de língua. Estudar as relações e os nomes das unidades gramaticais, igualmente das classes de palavras, é de grande importância, pois facilita a compreensão dessas categorias e contribui para a construção do conhecimento e do repertório cultural sobre a língua (ANTUNES, 2007).

No que concerne às classes gramaticais com ênfase no advérbio, este estudo se dá com inspeções feitas em um livro didático de português do EM buscando analisá-las. Embora sejam existentes publicações críticas com referência às abordagens do ensino tradicional baseado apenas no ensino de descrição, ainda existem aulas de língua portuguesa que dão privilégio ao ensino de conteúdo gramatical, exigindo do aluno apenas a classificação e identificação das classes gramaticais, não havendo uma reflexão sobre o impacto discursivo da categoria gramatical no texto, tornando-o pretexto para ensino sobre a língua, sem haver diálogo com a evidente diversidade linguística e não como forma de comunicação em que os advérbios são importantes na sua construção. Com base nisso, entende-se que é necessária a transformação do procedimento, em favor de colocar o aluno no centro da aprendizagem, a fim de permitir que reflita sobre os usos linguísticos nos gêneros orais e escritos que podem ser cruciais para uma aprendizagem mais significativa.

Em análise do conteúdo teórico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na publicação deste documento, ainda são (re)pensadas a concepção textual-discursiva para o ensino de língua e seu impacto pedagógico. Diante deste cenário de redefinição teórico-metodológica e curricular, tem-se como hipótese que o ensino de Língua Portuguesa a partir do uso de textos para ensino dos advérbios, apesar de ser uma forma positiva de trazer o texto para a sala de aula, não garante o desenvolvimento das práticas de análise linguística (AL). Segundo Antunes (2007), o ensino de gramática deve ser muito mais do que apenas pautado na imposição de regras.

Por outro lado, o LDP se destaca pelo forte uso de gêneros textuais, segundo Geraldini (2015), dos conjuntos de livros voltados aos de Língua Portuguesa preparados na década de 90, uma característica que se sobressai na sua maioria é a aparição dos mais diversificados gêneros textuais, na tentativa de possibilitar o ensino da língua de uso significativo e por meio da interação.

No entanto, por se tratar de uma obra que foi elaborada por autores que desenvolveram outras obras de séries do ensino básico e pelo fato de suas obras receberem recomendação e apreciação positiva por parte do Ministério da Educação (MEC), faz-se crer que estejam de acordo com os critérios de avaliação oficiais. Além disso, seja pela confusa interpretação das recomendações da BNCC, tendo em vista a recente publicação do documento, a qualidade do material selecionado apresenta inconsistências que precisam ser revistas.

A partir dos métodos para tal abordagem *a priori*, este trabalho desenvolve-se apontando atividades do LD de forma a especificar como o ensino linguístico dado nas questões, não abordando, assim, o ensino da língua, por meio da prática comunicativa. Em seguida, surge a seguinte questão-problema: como se desenvolvem as práticas de Análise Linguística, relacionadas ao advérbio, no livro didático de português? Com o objetivo de refletir sobre as perspectivas contemporâneas para o ensino de gramática, em especial a Análise Linguística; explorar as concepções de gramática e seu impacto na abordagem metodológica para o ensino de língua materna; contextualizar a concepção do LD de língua portuguesa para o ensino médio: de produto para consumo, trata-se de pesquisa qualitativa, uma vez que sugere novas perspectivas e abordagens de ensino, quanto a seus objetivos, descritiva, e de acordo com seus procedimentos, como pesquisa documental.

Livro Didático e Ensino Gramatical: contextualizações

Historicamente, dados como objeto principal e norteador para o ensino da rede pública, o livro didático tem como finalidade principal aproximar os alunos da variedade linguística padrão, semelhantes aos que eram apresentados nos livros e nos textos didáticos de língua portuguesa, o qual como conhecemos hoje no Brasil passaram a existir somente nas décadas de 50 e 60 (BRASIL, 1998). Quando se trata de estudos sobre livro didático, a trajetória é mais recente: o auge das discussões data-se de 2011, conforme aponta Coracini (2011). Embora os desdobramentos de pesquisa em Linguística Aplicada focalizavam a análise do processo de ensino-aprendizagem de línguas, antes disso, o material didático ainda não ocupava agenda nos estudos da área.

A respeito do ensino de língua portuguesa, em meados de 1980, pesquisas da época manifestaram críticas a algumas práticas, as quais ainda hoje são existentes no ensino de

língua portuguesa. O uso do texto como pretexto para o ensino de gramática nas atividades, que aqui serão apontadas, é um ensino descontextualizado, mecânico e com apenas identificação, classificação de palavras.

Documentos norteadores, como os dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) e a BNCC (2018), visam principalmente auxiliar os docentes na educação com suas práticas pedagógicas, contribuindo para a ressignificação do seu modo de ensinar, se tornando como referência principal no processo de educação.

É recomendado, em habilidades para o ensino fundamental e médio, o estudo do advérbio na perspectiva do texto e de seus efeitos de sentido, em consonância, assim, com as considerações de especialistas da área como Mendonça *apud* Bastos, Lima e Santos (2012), ao enfatizar ser importante “situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual”. Essa sugestão didática é reiterada na única habilidade do Ensino Médio que faz menção ao advérbio:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (BRASIL, 2018, p. 507)

Tratando-se do ensino de língua portuguesa, pesquisas de autores como Antunes (2003, 2007), Coracini (2011), Vieira e Brandão (2013), mostram que ainda há continuidade de um ensino gramatical único, cheio de regras e fórmulas pautados em uma concepção de gramática, a tradicional. As outras concepções de gramática surgidas somente ao longo da evolução da Linguística são pouco incorporadas à linguagem, o que impossibilita um estudo amplo para o estímulo à reflexão da linguística. Em outros momentos, os autores também mencionam o excesso do estudo do texto; atividades do estudo gramatical, quando existentes, usam o texto como mero pretexto para sua inclusão, não havendo, assim, diálogo entre os três eixos: leitura e produção textuais (orais e escritos) e análise linguística (GERALDI, 2001).

Atualmente, o ensino de gramática nas escolas acontece de forma descontextualizada, totalmente teórica, sem nenhuma significação na vida dos alunos, que, por sua vez, não conseguem estabelecer relação entre a teoria gramatical e a prática de texto.

Numa pesquisa realizada nos anos de 1990, por Maria Helena de Moura Neves, foram entrevistados 170 professores e o resultado aponta que o modo como se desenvolviam as aulas, especificamente destinada aos estudos gramaticais, foi desalentador, pois os próprios professores concluíam que suas aulas de gramática “para nada estavam servindo” (NEVES, 2010).

A pesquisa visou, no seu modo como todo, um grau de reconhecimento por parte dos materiais direcionadores do real estatuto das classes de elementos da língua, implicando o conhecimento de diferentes classes. No entanto, fica em questão o fato de que apenas fornecer ao aluno que está entrando no mundo da metalinguagem, especificamente se desligada a um suporte científico que seja a categorização, é furtar do discente a oportunidade que só a escola pode dar, uma compreensão das relações que produzem a linguagem, do cumprimento de suas funções (NEVES, 2010).

Nesse sentido, a principal inconsistência apresentada pelas gramáticas e pelos materiais didáticos é a mistura de critérios no estabelecimento das definições; ora exclusivamente formais, ora com mesclagem de fatores morfossemânticos, apesar de ser amplamente reconhecida pelos especialistas da área a insuficiência de abordagens que desconsiderem a eficácia do critério funcional na categorização das entidades (VIEIRA; BRANDÃO, 2013).

Esse problema acomete diretamente a atuação docente em sala de aula, pois, embasando-se no mapeamento elaborado por Neves (2010), no que se refere ao estabelecimento de classes e suas funções no material didático, é esperado encontrar nos LD um suporte didático. Todavia, parecem simplificar-se apenas em rótulos, em categorizações confusas, quando não contraditórias com as práticas de uso linguístico.

No entanto, somente a partir de esperar que o LD viesse como um suporte didático de maneira completa e eficiente, viu-se a necessidade de discutir a conceituação para esses rótulos, buscando conceituar a concepção no que se refere aos conceitos gramaticais que se demonstrava fazer-se de bom uso em mapear-se nas escolas, o sistema de língua (NEVES 2010).

Verifica-se que, em quase 70% dos casos, a definição de advérbio entra na formulação a propriedade de “indicação de circunstância”, e em mais de 30% entra a função de “modificação” reunindo duas características em uma mesma definição. Outro problema que podemos destacar aqui é que, para a definição de advérbio, o mesmo se limita à informação de que tal classe de palavras indica circunstância, como se todas as indicações consideradas adverbiais fossem circunstanciais. O tratamento das classes de palavras se oferece completamente desligado de seu funcionamento sintagmático, se abstendo de qualquer indicação de comportamento

da classe na unidade maior, o texto. Nenhuma sensibilidade para a fluidez se estabelece pelo uso de protótipo (NEVES, 2010).

Podemos então defender que é a partir dos usos que a análise linguística pode dar conta realmente do modo como funciona o sistema da língua nos mais diversos contextos de uso, e sim, que é só nessa direção que o estudo da disciplina “gramática” se realiza de forma legítima.

Análise do LD Multiversos Linguagens: cidade em pauta

A função sociodiscursiva da linguagem, mediante o uso de recursos gramaticais, revela-se em sentidos pretendidos para a comunicação. Tendo em vista que, conforme Caetano, Mello e Souza (2021), as normatizações da BNCC funcionam como norteadoras do LD, espera-se então que os LD se alinhem à sua concepção de ensino gramatical. Pretende-se, portanto, examinar a abordagem gramatical seguida pelos LD no tratamento do advérbio.

As análises concentram-se na definição de “advérbios” e na abordagem de atividades propostas, por serem identificadas atividades tradicionalistas, ainda assim outras que parecem sugerir certa inovação, bem como as que exploram suficientemente a abordagem funcionalista em relação ao advérbio. O Livro Didático de Língua Portuguesa, apesar das mudanças e promessas de adequação, parece não sair do lugar.

Os advérbios são classificados de acordo com o sentido que têm em relação ao impacto discursivo provocado no texto. Cunha e Cintra (2016, p. 78) observam que:

Sob a denominação de ADVÉRBIOS reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas. Por esta razão, nota-se entre os linguistas modernos uma tendência de reexaminar o conceito de advérbio, limitando-o seja do ponto de vista funcional, seja do ponto de vista semântico. Bernard Pottier chega mesmo a eliminar a denominação de seu léxico linguístico.

Portanto, parte-se ao exame do capítulo que aborda a classe dos “advérbios” apresentado no livro didático de português *Linguagens, diversidade: cidade em pauta* (ARRUDA, SANCHES, COUTINHO, GAZZETTA, 2020) destinado ao Ensino Médio, publicado pela Editora FTD, no componente curricular de Língua Portuguesa.

Neves (2010) aponta que a definição de advérbio, em muitos casos, transita entre a formulação e a indicação. Em sua pesquisa, a autora problematiza não só as atividades, mas as definições apresentadas no LD.

Entretanto, o livro *Multiversos Linguagens* demonstra meros exemplos em relação ao advérbio, baseados em um texto com questão que solicita a localização do advérbio. O enunciado aponta três palavras adverbiais, solicitando a identificação de uma delas no texto e suas possíveis circunstâncias, ou seja, o ideal seria privilegiar o conhecimento sobre como os dados advérbios atribuídos na questão se dão para a organização textual a ser explorada.

Inicia-se a análise a partir de uma questão sem foco puramente gramatical, isto é, a perspectiva muda quando a sua atribuição requer a identificação de três advérbios, desconsiderando qualquer outra utilidade da sessão que apresenta dada categoria gramatical e suas funcionalidades no texto. Na figura 1, a questão 3 apresenta uma exemplificação de uma das atividades aplicadas no LD para estudo do advérbio.

Figura 1 – Atividade 3

Pensar a língua
Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Os advérbios como marcadores e modalizadores
Leia a seguir uma reportagem sobre os reflexos da cheia do Rio São Francisco em cidades do Nordeste.

Velho Chico transborda e cheia pode aumentar volume do açude de Boqueirão

Algumas palavras e expressões usadas no texto são importantes marcadores temporais dos fatos narrados.
a) Identifique-as e copie-as no caderno.
b) Como essas palavras e expressões localizam os fatos no tempo?

[...] Com as fortes chuvas que caem no Nordeste, o Rio São Francisco transbordou. Com isso, a hidrelétrica de Paulo Afonso na Bahia, recebeu uma grande recarga e três comportas foram **temporariamente** abertas. [...] Desde janeiro de 2013, o Rio São Francisco não recebia uma enchente de grandes proporções.
A cheia do Rio São Francisco pode se refletir no açude Epitácio Pessoa em Boqueirão. Desde o último dia 5 de março que as águas do Velho Chico, **juntamente** com as águas da chuva, chegaram ao açude Epitácio Pessoa através dos rios Taperoá e Paraíba.
As águas da transposição do Rio São Francisco

3 Os advérbios **temporariamente** e **juntamente**, encontrados no texto, possuem desinência de advérbio de modo. No entanto, o advérbio **temporariamente** pode expressar mais uma circunstância. Indique qual é essa circunstância no texto lido.

Fonte: Campos; Oda; Carvalho; Gazetta, (2020 p. 20).

Partindo da atividade destacada acima, apresenta-se certa inovação quanto ao ensino do advérbio, através dos comandos de identificar a palavra e de julgar qual a sua circunstância dentro do texto, demonstrando um exemplo de abordagem didática viável para o tópico gramatical. A questão faz com que o aluno investigue o sentido da categoria na prática de uso naquele texto, desmembrando que há dois sentidos possíveis para os dois advérbios, com olhar destinado à função.

O ideal para um ensino mais significativo de língua é que, a partir das classes gramaticais, fosse possível privilegiar o conhecimento sobre como cada uma atua na organização textual a ser explorada, contribuindo, assim, para uma compreensão completa, explorando as diversas combinações de palavras para a produção de um texto a serem estudadas com diferentes

critérios e objetivos de ensino.

Conclusão

Ao final deste estudo, é notável que as abordagens metodológicas da seção do LD de língua portuguesa em exame nesta pesquisa relacionam-se, em parte, com as práticas recomendadas em sala de aula, apresentando certas inconsistências e fragilidades, mas também pontos relevantes para a efetividade de um ensino pautado no impacto discursivo do uso linguístico em textos.

É importante que os LD compreendam que as classes de palavras não estão limitadas a abordagens centradas na identificação e classificação de categorias, pois, sendo uma das principais ferramentas de ensino, as atividades precisam ser discutidas, de modo a contribuir para a reflexão linguística.

Para uma mudança no tratamento metodológico dos advérbios presentes no LD, é necessário que seu estudo não se paute exclusivamente em uma identificação de palavras, mas optar por caminhos voltados à percepção das suas possíveis circunstâncias dentro de um texto. Como citado anteriormente, é primordial o conhecimento do modo como cada uma delas atua na organização, sentido e produção de um texto; no que gera um ensino significativo.

O desenvolvimento de práticas alicerçadas na análise linguística é oportuno, visto que se insere, no contexto da aprendizagem em língua materna, como uma estratégia para o desenvolvimento da metalinguagem e da diversidade linguística, no estudo das estruturas gramaticais em perspectiva funcional, estimulando capacidades dos alunos para produção de textos.

É a partir de uma atividade acompanhada por um texto que o ensino de conteúdos relacionados aos eixos da leitura, oralidade produção de textos e análise linguística devem ocupar o centro do trabalho pedagógico, para que se possa ter uma abordagem adequada para o entendimento de suas práticas.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.

BASTOS, D. da M.; LIMA, K. C. de; SANTOS, S. B. da C. *In:* SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (org.). **Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 dez. 2021.

CAETANO, J. M. P.; MELLO, A. F.; SOUZA, C. H. M de. Desdobramentos da BNCC no livro didático: (des)caminhos para o estudo da Semântica nas práticas de Análise Linguística. **Sapiens**, v. 3, n. 1, p. 95-111, jan./jul., 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5764>. Acesso em: 30 set. 2022.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda; ODA, Lucas Sanches; CARVALHO, Inaê Coutinho de; GAZZETTA, Rodolfo. **Linguagens**, cidadania em pauta. São Paulo: Editora FTD, 2020.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-26.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 2, n. 2, p. 12-20, 2001.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: smeduquedecaxias.rj.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2022.

GOMES, Antônio; ROJO, Roxane; CABRERA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). *In*: COSTA, Maria, MARCUSCHI, Beth (org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p. 47-72.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, M. H. M. Categorias gramaticais em materiais didáticos. *In*: CASSEB-GALVÃO, V; NEVES, M. H. M. (org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2017. p. 123-140.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Questões de teoria gramatical. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-146.

EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA: A VISÃO SOBRE SUJEITO MARGINALIZADO EM ENREDOS DE ESCOLAS DE SAMBA DO RIO DE JANEIRO

Alexsandro dos Reis ²¹⁹

Luana Teixeira Porto ²²⁰

Resumo: Este artigo disserta sobre a visão de indivíduos marginalizados nos sambas-enredos de escola de samba do Rio de Janeiro. O objetivo geral do estudo é cotejar nesse seguimento artístico popular as múltiplas facetas de visão sobre classes minoritárias, no intuito de compreendê-las e assim associá-las no cenário de sua criação, uma vez que esse fazer artístico está inteiramente imerso em comunidades periféricas, favelas e morros cariocas. O trabalho foi desenvolvido por meio de referencial teórico sobre gênero textual, escola de samba, historicização do samba e samba-enredo, considerando dois subgêneros, o gênero textual canção e o cancionista. Como referencial teórico, serão contemplados importantes autores, cujas pesquisas convergem para o propósito deste trabalho, como Luiz Antônio Marcuschi (2005), Luiz Tatit (2002) e Roberto da Matta (1997). Na parte analítica, foram utilizados recortes textuais de sambas-enredos de diferentes décadas, a saber 1960, 1980 e 2019. Como resultados da investigação, destaca-se que as escolas de samba têm um forte comprometimento com questões sociais, trazendo para seu foco central a discussão das mazelas vividas por indivíduos socialmente marginalizados. Ademais, verifica-se que essa forma de criação artística propõe uma nova maneira de ver grupo social.

Palavras-chaves: Samba. Sujeito. Margem. Sociedade. Escola de Samba.

Introdução

Este trabalho propõe um estudo sobre a representação de minorias sociais em composições de samba-enredo do Carnaval do Rio de Janeiro, sendo eles: “O quilombo dos palmares”, de 1960, “Os heróis da liberdade”, de 1969, “Liberdade Liberdade abra as asas sobre nós”, de 1989, e “História para ninar Gente Grande”, de 2019, sendo analisados na perspectiva da resistência à marginalização de grupos minoritários.

219 Mestrando em Educação pela URI/FW. Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição. E-mail: alexreismg@gmail.com

220 Graduada em Letras – Licenciatura em Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Letras em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutora em Letras em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação URI/FW. E-mail: luana@uri.edu.br

Objetiva-se identificar nas composições textuais elementos que legitimam a diferença social existente em território brasileiro. Tal temática torna-se relevante, uma vez que o contexto social brasileiro é caracterizado por diferentes camadas e compreender essas condições no campo das linguagens é de considerável interesse para os profissionais de Letras, bem como evidenciar os aspectos populares brasileiros no intuito de compreendê-los, obtendo, portanto, uma visão mais abrangente quanto aos diferentes contextos sociais. Para este trabalho, teremos como objeto de estudo enredos de escolas de samba que nos mostram, com temáticas variadas, as múltiplas facetas do Brasil social e, dessa forma, possibilita-nos uma leitura crítica quanto ao conceito de minorias.

O estudo cotejará os aspectos sociais e culturais. Será analisada ainda sobre essa temática a abordagem da resistência desses indivíduos marginalizados por meio da análise de sua voz nas composições dos sambas-enredo do carnaval carioca. O trabalho apresenta a concepção de gênero textual, buscando apontar de forma específica o conceito de canção; depois contextualiza a escola de samba como uma instituição cultural, tratando da historicização do samba e samba-enredo e por fim, expõe as análises das letras dos sambas-enredo selecionados.

1. Gênero textual

Gênero textual é o nome que se dá às diferentes formas de linguagem empregadas em um texto e engloba fenômenos históricos, inteiramente ligados à vida social. Os gêneros são tipos de semioses (signos verbais, sons, imagens e formas em movimento) e não se caracterizam e nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais linguísticos e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais. O termo gênero textual é usado para “referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária que representam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2007, p. 22).

Segundo Bakhtin (1997, p. 106), os gêneros do discurso, em sua utilização, sofrem constantes mudanças, uma vez que estão ligados ao propósito comunicativo dos seus usuários. Diante disso, compreende-se que os gêneros se modificam para atender as necessidades de uma sociedade-cultural relacionados ao tempo e ao espaço. Nesse mesmo viés, Marcuschi (2007, p. 15) destaca o caráter comunicativo do gênero em lugar de forma. Ele defende os gêneros textuais como fenômenos históricos, que vão ao encontro da vida cultural e social, fornecendo atividades comunicativas do cotidiano da comunidade sobre as quais as práticas sociais se inserem na sua especificidade discursiva. Vendo desse modo, os gêneros não são frutos de invenção individual do falante, mas forma madura em práticas comunicativas. Como Bakhtin (2003) destaca, os gêneros textuais se fundamentam em três elementos, e cada um deles é marcado por suas especificidades teorizado por ele de conteúdo, sendo: o temático, o estilo

verbal e a construção composicional.

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de diferentes atribuições de sentidos e de recortes possíveis para um dado gênero do discurso. Assim, cada gênero se ocupa de um determinado domínio de sentido. Quanto à construção composicional, ela diz respeito ao modo de organizar o texto, de estruturá-lo ou, até mesmo, de como ele é visivelmente reconhecido na sociedade. Cada gênero possui uma estrutura que é adequada às peculiaridades de seu propósito comunicativo. Indissolivelmente ligado a ele, está o estilo, que é a seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado, sendo, portanto, uma seleção de meios linguísticos. Vale citar também o propósito comunicativo, uma vez que é ele que norteia a construção do gênero, pois primeiro há um propósito, um objetivo que desejamos atingir com a nossa fala ou escrita, e então parte-se para a escolha do gênero que será explorado.

1.1 Gênero textual: canção

Na perspectiva da linguística textual, a canção é uma peça pequena que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que, no momento da reprodução vocal, não tenha instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja a inspiração de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia. As canções são frutos de uma expressividade artística humana, algo para ser cantado, portanto requer na sua composição rimas em forma clara, normalmente binária; ela é uma parte de um contexto que alinha história em versos cantados. No campo teórico, sobretudo na área da música, a canção é avaliada com base em dois aspectos: letra e melodia. Luiz Tatit chama o criador da canção de cancionista.

Ao pensarmos no seguimento da canção, como uma composição musical para voz humana sendo acompanhada por instrumentos dando harmonização ao conjunto cancionista, o ato de cantar “é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua articulada, tensa e natural que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entoação coloquial” (TATIT, 2002, p. 10). Assim esse arranjo se entrelaça trazendo um equilíbrio harmônico entre a fala e a melodia no processo constitutivo do cântico.

Além disso, para que haja uma maior interação do assunto ligando o ato de fala ao do canto, a concepção de “grandeza do gesto oral do cancionista está em criar uma obra perene com os mesmos recursos utilizados para a produção efêmera da fala cotidiana” (TATIT, 2002, p. 11). Ao se associar todo processo criativo de uma canção, indiferente de sua nomenclatura,

faz-se primordial ponderar a maneira de falar ou pronunciar palavras, pois, para Tatit (2002, p. 11), a composição de uma canção envolve dicção conveniente, a qual se caracteriza por “eliminar a fronteira entre o falar e o cantar. É fazer da continuidade e da articulação um só projeto de sentido. Compor ainda é descompor e compor ao mesmo tempo”. Isso implica que o texto escrito seja ajustado com uma entonação que recomponha o texto escrito e se harmonize com ele.

Nessa perspectiva, quem canta deve estar atento para elementos ligados ao timbre vocal, frequência da canção e a duração dela, portanto, a verbalização torna-se protagonista do canto. Enaltecendo ainda mais o som produzido por nossas cordas vocais no contexto da canção, “a voz que canta dentro da voz que fala. A voz que fala interessa-se pelo que é dito. A voz que canta pela maneira de dizer. Ambas estão adequadas nas suas respectivas funções” (TATIT, 2002, p. 15), desse modo a voz de quem canta sofre adequações a inserir-se no contexto que será empregada, porém consomem a funcionalidade que lhe é predestinada, ou seja, a voz que fala é a voz que diz e a voz que canta é a voz que tem uma forma de dizer.

A canção, na sua essência, traz-nos inúmeros sentimentos e emoções, uma vez que “um texto de canção é, quase necessariamente, um disciplinador de emoções. Deve ser enxuto, pode ser simples e até pobre em si. Não deve almejar dizer tudo. Não precisa dizer tudo. Tudo só será dito com a melodia” (TATIT, 2002, p. 20), portanto, o abalo afetivo estará ligado diretamente ao melódico da composição; é ela quem irá completar a carga emotiva predestinada na canção. Essa teoria serve de norte para a compreensão da canção na forma de samba-enredo, o que requer uma breve contextualização das escolas de samba.

2. Escolas de samba

Também conhecidas por agremiações, as escolas de samba se caracterizam popularmente por expor sua obra em desfiles, os quais são compostos por componentes e alegorias, com apresentação por canto e dança dos integrantes da escola. Surgiram pela junção de indivíduos das camadas mais baixas da sociedade, conforme Albin (2009, p. 253):

Popular desde suas origens no início da década de trinta, ela se poria de pé com integrantes das camadas mais baixas da estrutura social carioca. Era aquela gente mulata ou negra, sem profissão definida, que veio para o rio como veteranos livres da Guerra do Paraguai ou aqueles que chegavam à Capital Federal vindos do êxodo das fazendas de café, quando a princesa Isabel aboliu a escravidão em 1888.

Sobre o nascimento das escolas, “o local foi o centro do Rio, ao sopé do Morro de São

Carlos na Cidade Nova e no Estácio de Sá” (ALBIN, 2009, p. 253); então os integrantes do grupo, munidos de pandeiros e violões, deram início às rodas de samba que vieram se tornar as escolas de sambas de hoje. O movimento foi ganhando adeptos e visibilidade e assim os suntuosos desfiles receberam notoriedade mundial, sendo reconhecidos como um fenômeno da cultura brasileira. Inicialmente com desfiles no Rio de Janeiro, logo estes passaram a ocorrer também em São Paulo, onde “Agremiações que, fundadas dentro dos mesmos modelos cariocas, tinham origem em bairros populares da cidade e até a partir de torcidas de futebol” (ALBIN, 2009, p. 258).

As escolas então ganham notoriedade por seus desfiles serem transmitidos em rede aberta de televisão e, com isso, expandiu-se arte carnavalesca para outras regiões do Brasil, conforme nos mostra Raymundo (2015):

Os desfiles de escola de samba, gênero artístico criado no Rio de Janeiro nos anos 1930, se espalharam pelo Brasil. Em outras capitais como São Paulo, as primeiras escolas seriam criadas, como tal, já nos anos 30 e 40; em Porto Alegre, somente nos anos de 1960 é que o novo formato dominaria, mas suas características já eram sentidas no fim dos anos 1930 e início de 40. O marco de desfiles de escola de samba da capital gaúcha é a fundação da Praiana, em 1960, considerada revolucionária ao introduzir conceitos do carnaval do Rio. (RAYMUNDO, 2015, p. 34).

Estudar os sambas-enredos das escolas de samba permite a construção de um vasto conhecimento cultural, acrescentando assim muito para a formação do sujeito crítico e leitor de diferentes expressões, e, como esses sambas se tornam vivos através da música, oralidade, costumes e contexto histórico, estudá-los se faz necessário. Neste artigo, observam-se canções de sambas-enredo que contribuem para refletir sobre a história do Brasil em três momentos: décadas de 1960, 1980 e 2019. O foco das leituras é a compreensão de como o sujeito marginalizado é representado nessas produções.

3. Historicização do samba e samba-enredo

O samba é um gênero musical híbrido, ou seja, pode ser cantado ou dançado. Ao longo do tempo, ele vem ganhando cada vez mais espaço em meio à sociedade e teve início na cidade do Rio de Janeiro, embora estudiosos do estilo musical apontam que sua origem se deu através das influências africanas trazidas pelos escravizados, ainda no Brasil-colônia no estado da Bahia. Na época, era constituído por rodas de dança e rituais festivos que ocorriam em senzalas.

Assim, o samba pode ser visto como uma dança, sendo considerado um elemento que

legítima a cultura brasileira. Como já vimos, o ritmo se origina através da miscigenação das músicas africanas e por conta de sua presença em território brasileiro o samba se insere em nosso meio de maneiras diversas: samba de gafieira, samba de roda, samba enredo e samba de raiz.

Em todas essas variações, há cadência e alegria bem como o ritmo são usados em rituais de comemorações ou até mesmo pelo objetivo de nos contar algo, nesse caso “devemos considerar que a dramatização do cortejo, como o canto, a dança e o aparato visual” (SIMAS, 2015, p 19). Composto na perspectiva de um enredo, na qual sua composição ganhará elementos alegóricos para juntos nos apresentar à história, “o samba-enredo é fundamental: por definição, porque o espetáculo é audiovisual; e por tradição, já que, antes de se destacarem pelas grandes alegorias as escolas eram, sobretudo, espaços de produção musical” (MELLO, 2015, p. 13). É nesse panorama que as escolas de samba apresentam seus trabalhos assim, o carnaval, ganha espaço em desfiles luxuosos e visto como “certa pedagogia de exaltação aos valores da pátria. Os enredos e os sambas teriam um caráter de instrumentos civilizadores de massas” (SIMAS, 2015, p. 22).

Visando o campeonato em sambódromos pelo país afora, os desfiles que possuem maior visibilidade são os de São Paulo e os do Rio de Janeiro, justamente por serem transmitidos em tempo real pela televisão aberta, já que a festa popular ganha visibilidade e não pertence apenas à cidade, mas a todo o país. Apesar de o carnaval brasileiro ser uma festa nacional, ou seja, o Brasil inteiro festeja nesses quatro dias sendo essas datas denominadas “tempo de carnaval” (DA MATTA, 1997, p. 167). Nessa visão, a festa se torna compacta e ganha cada vez mais foliões, que saem pelas ruas atrás de blocos carnavalescos. Assim, esses desfiles são denominados carnavais de rua, portanto, independem da forma como se brinca o carnaval, seja em desfiles de escolas ou em blocos de rua, a festa se concretiza anualmente e se torna uma identidade cultural brasileira sendo uma “festa do povo” (DA MATTA, 1997), que se caracteriza por manifestos simbólicos culturais brasileiros e tradições que legitimam a identidade nacional.

4. Sambas-enredos em análise

De forma a abranger as diversas particularidades dos sambas-enredo, foram considerados alguns itens de análise, conforme o quadro abaixo:

Roteiro de análise das canções de samba-enredo

Item de análise	Objetivo
-----------------	----------

Linguagem	Analisar a linguagem da canção para identificar nível de registro e sua relação com o tema do texto cancionero.
Tema	Identificar a forma de desenvolvimento do tema por meio da exposição crítica da letra.
Melodia	Identificar a composição melódica da canção para relacionar letra e melodia.
Imagem do sujeito marginalizado	Apreender como o sujeito marginalizado é representado na composição de sambas-enredo de modo a discutir imagem de estereotipia ou não nas construções artísticas.
Perspectiva de resistência	Captar a concepção de resistência que pode ser inerente às produções de samba-enredo.

O samba-enredo “Quilombo dos Palmares”, de Anescar Rodrigues e Noel Rosa de Oliveira, de 1960, foi apresentado no desfile da escola de samba G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro. A composição, construída em quatro estrofes, sendo uma a estrofe, tematiza a resistência de escravos e o trabalho de Zumbi dos Palmares na luta pela libertação dos pretos explorados no contexto colonial.

A linguagem da letra do samba-enredo é uma linguagem que explora a narrativa dos fatos associados à ação do Zumbi e à possibilidade de libertação dos escravos. Caracteriza-se ainda pela predominância de versos com rimas pobres, alusão a imagens da cultura greco-latina, como a guerra de Troia e a comparação implícita entre Zumbi e o líder Odisseu, famoso por defender sua comunidade. Com uma linguagem de apelo popular, marcada pela estrofe e reiteração dos versos “Ô-ô-ô-ô-ô-ô/Ô-ô, ô-ô, ô-ô”, a letra põe em destaque o traço glorioso e resistente do “personagem” central da composição, que é Zumbi dos Palmares, cuja imagem heroica se sobressai ao longo de toda a letra:

Surgiu nessa história um protetor.
Zumbi, o divino imperador,
Resistiu com seus guerreiros em sua Tróia,
Muitos anos, ao furor dos opressores,
Ao qual os negros refugiados
Rendiam respeito e louvor.
Quarenta e oito anos depois

No decorrer da letra do samba-enredo, chama atenção a oposição que os autores propõem entre colonizador vs. escravo. Este é apresentado como o explorado e à espera de libertação; aquele, como explorador e opressor. Essa dualidade das apresentações indica uma visão de história amparada que expõe a luta dos oprimidos, mostrando-se uma história a contrapelo que põe em destaque a voz daquele que sofre não daquele que exerce força e poder sobre o outro.

Assim, o escravo marginalizado que é salvo pelo Zumbi dos Palmares é o sujeito que tem o olhar voltado para si, assim como a resistência do Zumbi, mostrado como líder da conquista em um espaço que historicamente fora relegado à exploração de pretos pelas mãos e ordens de brancos. Nesse sentido, a canção destaca a relevância do cenário de Pernambuco:

No tempo em que o Brasil ainda era
Um simples país colonial,
Pernambuco foi palco da história
Que apresentamos neste carnaval.
Com a invasão dos holandeses
Os escravos fugiram da opressão
E do julgo dos portugueses.
Esses revoltosos
Ansiosos pela liberdade
Nos arraiais dos Palmares
Buscavam a tranquilidade.

Ô-ô-ô-ô-ô-ô
Ô-ô, ô-ô, ô-ô.

O caráter glorioso de Zumbi e seu povo são indicativos de uma perspectiva de resistência de pretos escravizados pelo poder colonial no Brasil, como é possível observar nos seguintes versos, que enfatizam a força à opressão:

De luta e glória,
Terminou o conflito dos Palmares,
E lá no alto da serra,
Contemplando a sua terra,
Viu em chamas a sua Tróia,
E num lance impressionante
Zumbi no seu orgulho se precipitou
Lá do alto da Serra do Gigante.

Por fim, cabe ainda registrar a influência da cultura de matriz africana, herdada dos negros escravizados na festa popular do carnaval. O maracatu é apresentado como símbolo de alegria, que precisa existir, mesmo em meio a dificuldades, pois é uma herança dos povos africanos:

Meu maracatu
É da coroa imperial.
É de Pernambuco,
Ele é da casa real

No enredo do G.R.E Império Serrano, apresentado no carnaval de 1969, intitulado “Os heróis da liberdade”, letra escrita por Mano Décio, Manoel Ferreira e Silas de Oliveira, na composição temos um lamento do sujeito oprimido diante do autoritarismo de um canto em prol de libertação. Com uma linguagem simples, o texto se configura de fácil entendimento ao leitor. O samba, portanto, vem homenageando os que lutaram ao longo da história por liberdade no Brasil. A letra mostra esse clamor já na primeira estrofe, implorando por “liberdade” ao senhor, entoando toda agonia sofrida durante o dia tanto quanto a noite:

Ô ô ô ô
Liberdade, Senhor

Passava a noite, vinha dia
O sangue do negro corria dia a dia
De lamento em lamento
De agonia em agonia
Ele pedia o fim da tirania

Na segunda estrofe, o texto faz alusão ao centro do Rio de Janeiro, como sendo um local de grande massacre, uma vez que o mesmo fora escrito no período em que o Brasil era governado pelos militares, época essa conhecida por grandes opressões ditatoriais causando arbitrariedade, sufocamento e despotismo:

Lá em Vila Rica
Junto ao Largo da Bica
Local da opressão
A fiel maçonaria, com sabedoria
Deu sua decisão lá, rá, rá

A abolição tem destaque na terceira estrofe, tendo vários personagens sociais glorificando a conquista da liberdade, contando de forma única a vitória, cuja principal luta era a liberdade, demonstrando o protagonismo da ação dos sujeitos oprimidos:

Com flores e alegria veio a abolição
A Independência laureando o seu brasão
Ao longe soldados e tambores
Alunos e professores
Acompanhados de clarim
Cantavam assim

A quarta estrofe nos traz no seu decorrer uma relação com o Hino da Independência do Brasil, deste modo temos a autonomia tratada como uma grande vitória, o que legitima ainda mais a liberdade individual de cada um:

Samba, oh samba
Tem a sua primazia
De gozar da felicidade
Samba, meu samba
Presta esta homenagem
Aos heróis da liberdade

Finalizando, o samba foca em destacar sua intenção, declarando a felicitação da arte sambista, no qual ele presta todas as honras aos envolvidos no decorrer dos tempos aos que lutaram por liberdade, portanto, a manifestação artística faz reverência a todos esses comprometidos com a causa libertária.

Samba, oh samba
Tem a sua primazia
De gozar da felicidade
Samba, meu samba
Presta esta homenagem
Aos heróis da liberdade

Já a canção “Liberdade, Liberdade! Abra as asas sobre nós”, de Jurandir, Niltinho Tristeza e Preto Joia, apresenta um clamor por igualdade entre os indivíduos. Este samba foi apresentado pela agremiação Imperatriz Leopoldinense no carnaval de 1989, sendo considerado um dos maiores desfiles da agremiação. Tais prestígios dão-se pelo fato de ter sido criado em homenagem aos cem anos da república no Brasil e inspirado no Hino da Proclamação da República, se tornando então um samba antológico. A linguagem textual em todo momento se faz entendível ao seu leitor, uma vez que nele há marcas de linguagem popular. O nome da composição, especificamente no trecho “Liberdade! Liberdade! Abra as Asas sobre nós”, nos

traz essa analogia sendo ele oriundo do Hino da Proclamação da República, como podemos ver também no excerto onde a letra nos convida a rever o centenário da pátria, através de uma harmonia contrapondo o período luxuoso imperial ao brilho dos tamborins dos barracões. Nessa perceptiva, temos o povo em principal evidência radiando na suntuosa passarela do samba conhecida como Sapucaí:

Liberdade, liberdade!

Abra as asas sobre nós (bis)

E que a voz da igualdade

Seja sempre a nossa voz

Vem, vem, vem reviver comigo amor

O centenário em poesia

Nesta pátria, mãe querida

O império decadente, muito rico, incoerente

Era fidalguia

Surgem os tamborins, vem emoção

A bateria vem no pique da canção

E a nobreza enfeita o luxo do salão

Vem viver o sonho que sonhei

Ao longe faz-se ouvir

Tem verde e branco por aí

Brilhando na Sapucaí

O negro tem notoriedade na composição, sendo sujeito livre; com os imigrantes, essa mistura étnica surge, tornando o Brasil multicultural. É possível tal ascensão cultural a partir da assinatura da princesa Isabel, permitindo a inserção de novos povos no território nacional, não sendo apenas uma colônia de Portugal regida aos desmandos imperiais:

Da guerra nunca mais

Esqueceremos do patrono, o duque imortal

A imigração floriu de cultura o Brasil

A música encanta e o povo canta assim

Pra Isabel, a heroína

Que assinou a lei divina

Por fim, novamente temos a negro como protagonista no samba, colocado como sendo alegre, feliz e celebrando a vida. Sobre um panorama livre, o texto destaca também Marechal

da Fonseca, sendo ele uma figura importante para proclamação da república, ocorrida em 15 de novembro de 1889, por isso o trecho “na noite quinze reluzente”, se tornando depois o primeiro presidente do Brasil:

Negro, dançou, comemorou o fim da sina
Na noite quinze reluzente
Com a bravura, finalmente
O marechal que proclamou
Foi presidente

Mais recentemente, temos o samba de 2019 sob título “História para ninar gente Grande”, samba-enredo apresentado pela escola de samba Estação Primeira de Mangueira. A agremiação mostra-nos uma nova história da história, levando-nos a rever os reais heróis e, assim, emoldurando os sujeitos outrora marginalizados como protagonistas de sua existência. O texto propõe uma forma mais justa de contar a história do Brasil, pois valoriza personalidades esquecidas, dando-as um lugar de destaque como verdadeiros heróis brasileiros. Com uma linguagem simples, os versos repletos de reflexões sociais apresentam vários intertextos ao contexto, os quais são essenciais para a compressão do todo.

No início, o samba convida seu “nego”, o uso do vocativo é uma forma singela a fim demonstrar afeto, para assim contar-lhe uma nova história, sendo esta diferente das registradas nos livros.

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Ao iniciar a nova “historia”/narração, a letra parte do Brasil de 1500, ponderando o fato de na terra já haver nativos, portanto, houve uma invasão e não um descobrimento, isto é, a terra já era habitada, nesse caso pelos povos indígenas, além de fazer alusão ao massacre sangrento que se teve sobre estes indivíduos minoritários: “mulheres, os tamoios e mulatos”:

Brasil, meu denço
A mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado

O samba entra especificamente no cenário escravista brasileiro, reportando para a região nordeste do país, trazendo notoriedade para Dandara dos Palmares, sendo ela uma guerreira negra que lutava pela liberdade de seu povo. Nessa analogia, a estrofe nos apresenta uma análise reflexiva, na qual refere-se à liberdade se teria vindo ela de fato pelas mãos de Isabel, ou somente uma conquista de tantos que lutaram por liberdade, tal como Dragão de Mar, o famoso líder mestiço, jangadeiro e abolicionista que viveu no Ceará:

Brasil, o teu nome é Dandara
Tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Na estrofe seguinte, a composição faz uma saudação aos índios, mestiços baianos, sendo esses grandes lutadores pela independência da Bahia contra as tropas portuguesas, ficando então conhecidos por “Caboclos de Julho”. O nome se deu por essa luta ter ocorrido no mês de julho de 1823. Os anos de chumbo correspondem ao período ditatorial que tivemos no decorrer de nossa história, assim como a revolta ocorrida em 1835 na capital baiana por sujeitos escravizados, ficando conhecida como a revolta dos “Malês”. Por conseguinte, o trecho do samba homenageia sujeitos oprimidos desses contextos sociais, como “Marias, Mahins, Marielis Malês”:

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Por fim, o samba então faz um pedido para que a comunidade do Morro da Mangueira, revise suas histórias e dá destaque aos que de fato foram heróis de sua história contatada, negros, indígenas e tamoios. Por esse lado, o texto coteja uma exaltação aos grandes nomes do barracão como os cantores Jamelão e Leci Brandão, negros e sambistas apaixonados pela Estação Primeira de Mangueira:

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, jamelões

Considerações finais

Após a coleta de dados e apresentação, podemos concluir, sobretudo, que as composições textuais foram escritas de forma a contar uma história e por esse motivo são tão repletas de reflexões. Evidenciamos que esse seguimento artístico tem como plano principal as mazelas dos sujeitos marginalizados, outrora tão oprimidos em meio à sociedade.

Nas letras analisadas, é possível também destacar esses sujeitos sendo submetidos a uma divisão de grupo que compartilha da mesma situação socioeconômica. Nesse viés, a representação social em que está inserida essa parcela da população fica cada vez mais carente de oportunidades, se tornando, então, cada vez mais distante de uma melhor condição. A exemplo disso, destacamos os morros e as favelas onde as agremiações estão situadas; tudo isso só salienta e legitima que as escolas de sambas são um fazer artístico que se preocupa em repensar essas desigualdades.

Um ponto a ser explanado também é o fato de as agremiações ilustrarem, através de seus sambas, a voz de resistência do seu povo, por composições de fácil entendimento e compreensão. Tudo isso aproxima a comunidade fazendo uma espécie de associação do povo, justamente por estarem nos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro. Dentre as grandes reflexões trazidas nas composições, entendemos que a liberdade é colocada em todos os sambas-enredos analisados. Nesse sentido, constatamos que personalidades afro-brasileiras são protagonistas de sua existência nos textos, os quais são vistos como heróis de suas histórias, que lutaram bravamente em prol de sua autonomia e liberdade na busca de sua colocação social.

Sobretudo, concluímos que, os sambas-enredo analisados estão permeados de importantes passagens históricas do nosso país, pautando o povo afro-brasileiro e sua resistência às opressões submetidas, como também toda barbárie existente no período ditatorial. Eles nos fazem repensar quem são nossos reais desbravadores, contando-nos uma nova “história” pela História. Independente de década, as agremiações trazem em seus desfiles, além de muita opulência, purpurina e samba no pé, uma série de sambas-enredos memoráveis com temáticas em prol das minorias, ficando eternizados na memória dos apaixonados por carnaval. Estes ganham cada vez mais apreciadores e se legitimam, ano após ano, como um seguimento genuíno da cultura popular brasileira, que retrata a opressão vivida por esse extrato da sociedade, o sujeito marginalizado.

Referências

ALBIN, Ricardo Cravo. **Escolas de Sambas**. Textos escolhidos da cultura e arte populares. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal: **os gêneros do discurso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

DÉCIO. Mano *et al.* Heróis da Liberdade. **Letras**. Rio de Janeiro, 1969. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/imperio-serrano-rj/473145/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FIRMINO. Danilo *et al.* História para ninar gente grande. **Letras**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/wantuir/historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MELLO, Marcelo de. **O enredo do meu samba**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RAYMUNDO, Jackson. **A poética do samba enredo**: a canção das escolas de samba de Porto Alegre, 2015.

RODRIGUES, Anescar; OLVEIRA, Noel Rosa de. Quilombo dos palmares. **Letras**. Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: <https://m.lettras.mus.br/salgueiro-rj/683006/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SIMAS, Luis Antonio; FABATO, Fábio. **Para tudo começar na quinta feira**: o enredo dos enredos. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

TATIT, Luiz. **O Cancionista**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TRISTEZA, Niltinho *et al.* Liberdade, Liberdade Abra as asas sobre nós. **Letras**. Rio de Janeiro. 1989. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/imperatriz-leopoldinense-rj/46373/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

GÊNEROS DIGITAIS: O GÊNERO *FANFIC* COMO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COLABORATIVA E INTERATIVA EM AMBIENTES VIRTUAIS

Maria Oneida Almeida Lima²²¹

Resumo: Considerando as mudanças ocorridas na contemporaneidade com os avanços tecnológicos, percebemos o surgimento de novas formas de comunicação e interação na vivência de adolescentes e jovens por meio das mídias digitais. Devido a isso, surgem diferentes formas de ler e escrever no espaço digital. Pensar a noção de gênero na perspectiva Bakhtiniana é levar em conta seu caráter sócio-histórico em que os gêneros ganham novas formas e funções a depender da esfera/campo de atividade humana (BAKHTIN, 2016). Com as inovações tecnológicas surge o fenômeno *fanfiction*, histórias criadas por fãs. De acordo com Vargas (2005), o termo *fanfiction* resulta da fusão de duas palavras do inglês, “*fan*” e “*fiction*” que designa uma história fictícia, derivada de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original, podendo ser livros, filmes, animes/mangás, séries etc. Este artigo tem como objetivo geral investigar o gênero literário *fanfic* em ambientes virtuais, como prática colaborativa, interativa e dialógica na formação de leitores e produtores de textos na Educação Básica. Como objetivos específicos, temos: a) investigar em ambientes virtuais o gênero *fanfic* em seus aspectos dialógicos, tanto intertextuais quanto interdiscursivos; b) discutir a importância deste gênero como possibilidade de letramento literário nas práticas de leitura e escrita no espaço escolar. Com isso, a pesquisa parte do seguinte questionamento: considerando as novas tecnologias, como trabalhar a função social do gênero *fanfic*, visando as práticas de leitura e escrita colaborativa no espaço escolar? A metodologia consta de observações e análises de espaços dedicados à publicação e escrita do gênero *fanfic*, bem como das interações que ocorrem nestes espaços entre escritor e leitor, especificamente na plataforma *wattpad*. Utilizamos também, como instrumental de análises, questionários de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como questionários feitos a professores da Educação Básica, visando discutir esse gênero como objeto de ensino nas práticas de leitura e produção de texto em sala de aula. Como apoio para a realização desta pesquisa, tivemos como arcabouço teórico Vargas (2005), Bakhtin (2016), Marcuschi e Xavier (2005), Rojo e Barbosa

221 Graduanda do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo. E-mail: mariaoneida16@gmail.com.

Orientadora: Eliane Pereira dos Santos. Doutorado em Linguística/Língua Portuguesa. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão.

(2015), Felix (2008), Cosson (2009), Silva (2020), dentre outros autores. Como resultado da pesquisa realizada, constatamos que, embora os professores conheçam o gênero *fanfic*, eles não o utilizam como objeto de ensino. Verificamos, ainda, que há um campo amplo de pesquisa sobre o gênero *fanfic* a ser explorado, no que se refere às práticas de leitura e de escrita. Apesar das dificuldades no que diz respeito aos meios tecnológicos, é possível trabalhar o gênero *fanfic* como objeto de ensino em sala de aula promovendo o letramento literário.

Palavras-chave: Gêneros digitais. *Fanfic*. Leitura. Escrita.

Introdução

Com os avanços e as inovações tecnológicas na contemporaneidade, percebemos que ocorreram grandes mudanças na vida das pessoas, principalmente no que diz respeito aos adolescentes e jovens que estão imersos nas novas tecnologias digitais. Por consequência disso, surgem diferentes formas de comunicar, de interagir, de ler e escrever entre os adolescentes e jovens por meio das mídias digitais, tornando assim um espaço de interação dentro de comunidades virtuais em que leem e produzem textos, ao mesmo tempo que estes publicam suas produções, a exemplo temos as *fanfictions*.

Considerando as diferentes formas de comunicação e interação em ambientes virtuais, consequências das mudanças geradas pelas tecnologias, especificamente a internet, houve a necessidade de pesquisar o gênero digital *fanfic* com intuito de compreender a relação de escrita, leitura e interação entre os adolescentes e jovens em ambientes virtuais. Esta pesquisa está relacionada ao projeto de pesquisa PIBIC, que tem como temática: “Gêneros discursivos e digitais no ensino de língua materna: uma abordagem dialógica” ligado ao plano de trabalho com o título: “Letramento literário: práticas de leitura e de escrita do gênero *fanfic* em ambientes virtuais”.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como *corpus* aplicações de questionários para alunos considerando que esses jovens são os fazedores do processo de leitura e escrita do gênero *fanfic* em plataformas digitais. Também foi aplicado questionário com professores da educação básica, a fim de conhecer a relação dos docentes com esses novos gêneros digitais, com foco no gênero *fanfic*, visando a possibilidade de trabalhar este gênero nas práticas colaborativas de leitura e escrita em sala de aula.

Para melhor organização, este artigo será dividido por seções. Na primeira, será abordado o dialogismo, levando em conta as relações dialógicas entre os interlocutores. Na segunda parte, o gênero digital *fanfic* como prática de letramento literário. No terceiro tópico, falaremos sobre leitura e escrita colaborativa e interativa em ambientes digitais. Por fim, serão feitas as análises do *corpus*, seguidas das considerações finais.

Dialogismo: princípio constitutivo que liga o eu e o outro

O dialogismo é a base que fundamenta a teoria bakhtiniana. Para o autor, a vida é dialógica por natureza, ou seja, as relações dialógicas são o princípio constitutivo que liga o eu e o outro. Logo que, desde quando nascemos, necessitamos do outro e, a partir disso, construímos nossa consciência, nossa identidade. Além disso, como afirma Bakhtin (2011, p. 373), “A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo”. Assim, a presença do outro, seja ela face a face ou não, é parte imprescindível para que ocorram as relações dialógicas.

Fiorin (2011, p. 17), ao falar sobre dialogismo, afirma que “são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Entende-se que a linguagem quando usada na comunicação real, seu uso, independente das esferas de atividade humana, é dialógico. Todos os enunciados têm influência da palavra do outro. Isso significa que, ao construirmos nossos enunciados, eles sempre irão perpassar o já dito, trazendo discursos de outros incorporados aos nossos.

As relações de sentido entre os enunciados não existem fora das relações dialógicas, mas, a partir delas, compreende-se os sentidos, gerando uma responsividade por parte dos sujeitos envolvidos na interação. Fiorin (2011, p. 19) afirma que “[...] o enunciado é uma réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos”. Neste sentido, entendemos que as relações entre os sujeitos são manifestadas pela responsividade, sempre nos direcionando a alguém, pois é no momento da interação que ocorre o diálogo e, a partir dele, espera-se sempre uma resposta, seja de concordância ou de discordância.

Todo indivíduo é um ser responsivo, uma vez que os pontos de vista e visões de mundo que cada sujeito traz consigo construído historicamente vão divergir uns dos outros, gerando uma atitude responsiva no processo de interação, pois não consegue manter-se passivo diante de seus interlocutores, ou seja, haverá dois pontos de tensão entre as duas posições.

Fiorin (2011), partindo do conceito de dialogismo, faz uma diferença entre intertextualidade e interdiscursividade. Para ele, a intertextualidade são as relações dialógicas materializadas em textos, na qual tem-se a presença da interdiscursividade, ou seja, relações entre enunciados, uma vez que todo enunciado tem um sentido que, quando produzido pelo locutor, sempre irá direcionar aos seus interlocutores, dando a possibilidade de uma réplica. Assim, a discursividade corresponde aos discursos presentes em nossa sociedade, que dialogam com discursos ditos anteriormente em diferentes espaços sociais, levando em conta o contexto histórico. No tópico

que segue, será abordada a noção de gêneros discursivos nos ambientes digitais, uma vez que nos comunicamos através de gêneros, considerando as esferas de atividade humana.

O gênero digital *fanfic* como prática de letramento literário

Para Marcuschi e Xavier (2010, p. 19), “Os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxonômicas para identificar realidades estanques”. É visível a maleabilidade e a flexibilidade que os gêneros se situam conforme as condições de produção.

Com as grandes mudanças ocorridas na sociedade, dados os avanços tecnológicos e suas inovações nos últimos anos, os indivíduos se deparam com diferentes formas de interações em seu cotidiano, além de práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais. Frente a essas novas formas de interação e comunicação, vale retomar o conceito de Letramento de Soares (2009), segundo a qual, o letramento vai além de saber ler e escrever. Apropriar-se da leitura e da escrita se faz necessário, pois, a partir dela, os indivíduos terão acesso às informações adquirindo maior integração na sociedade, que se apresenta em sua grande maioria pela escrita e, com isso, adéqua-se às exigências cotidianas nas práticas sociais.

O letramento literário, em ambiente digital, pode ser o caminho para aperfeiçoar a escrita, bem como o incentivo e desenvolvimento pelo gosto da leitura. O letramento literário está ligado aos diversos letramentos, inclusive o letramento digital, uma vez que os textos literários se encontram também nos ambientes digitais. Além de ser um dos usos sociais da escrita, as *fanfics* são um gênero que se encontra nos meios digitais, ligado às práticas de leitura e escrita através de textos literários na formação de leitores.

Ao abordar sobre *fanfiction*, Vargas (2005, p. 21) discorre como sendo “uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucros envolvidos nessa prática”. O apego e a afinidade com que os leitores criam com a obra original fazem com que sintam a necessidade de interagir de uma forma mais ativa e participativa. Para esses escritores, apenas ler não é suficiente, daí o desejo e a vontade de interferir no universo ficcional de determinada obra para dar continuidade ao enredo, até mesmo criando outros universos ficcionais. Para Silva (2020, p. 30), “o letramento literário atua como instrumento de desenvolvimento na leitura na escola, possibilitando a interação entre autor, texto e leitor e, ainda, atuando no sentido de viabilizar a inserção da literatura no processo de alfabetização da criança”.

Nesse viés, Cosson (2009, p. 34), ao tratar sobre letramento literário, ressalta que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. O que temos observado nos dias atuais é o interesse entre adolescentes e jovens a ler e escrever textos, e uma das práticas recorrentes é a escrita de *fanfic*, além de publicar suas criações, sendo estas influenciadas e vinculadas aos produtos culturais nos meios de comunicação em massa. As manifestações culturais são tantas que marcam a sociedade contemporânea com uma multiplicidade de textos, por isso se faz necessária a inclusão dessas manifestações no processo educativo de estudantes da Educação Básica e, com o advento da internet, isso se multiplicou em uma dimensão maior, tornando os jovens navegadores cada vez mais imersos, participativos no processo de criação e produção de conteúdo.

Fanfic: leitura e escrita colaborativa e interativa em ambientes digitais

Levando em conta as novas formas de circulação dos textos no processo de leitura e escrita mediados pelas novas tecnologias, tem-se como suporte as telas, por exemplo, os computadores, *smartphones*, *tablets*, dentre outros. É um espaço que tem como característica a interatividade com seus interlocutores e a colaboração desde a leitura à produção de textos que circulam nos meios digitais.

Nessa perspectiva das práticas sociais de leitura e escrita, percebe-se uma ação ativa e participativa dos envolvidos no processo das produções escritas como indivíduos autônomos diante do contexto de imersão da cultura digital. Como já abordado, o gênero digital *fanfic* tem esse caráter interativo e colaborativo na construção das obras das quais são fãs. O advento da internet possibilitou que essa prática se expandisse dentro de comunidades virtuais chamadas de *fandoms* em que os *ficwriters* têm a oportunidade de discutir em comunidades virtuais ou em fóruns de discussões as obras, com intuito de aprimorar suas habilidades e manter uma relação mais próxima entre autor-escritor e leitor, também para publicar em *sites* específicos de *fanfictions*.

Diante das várias possibilidades de publicações de *fanfics*, em plataformas digitais destacamos o *site/aplicativo wattpad*, lançado em de 2006, sendo o mais conhecida atualmente, embora não seja brasileiro. Fica evidente esse reconhecimento através dos números expressivos de usuários dentro da plataforma ao redor do mundo.

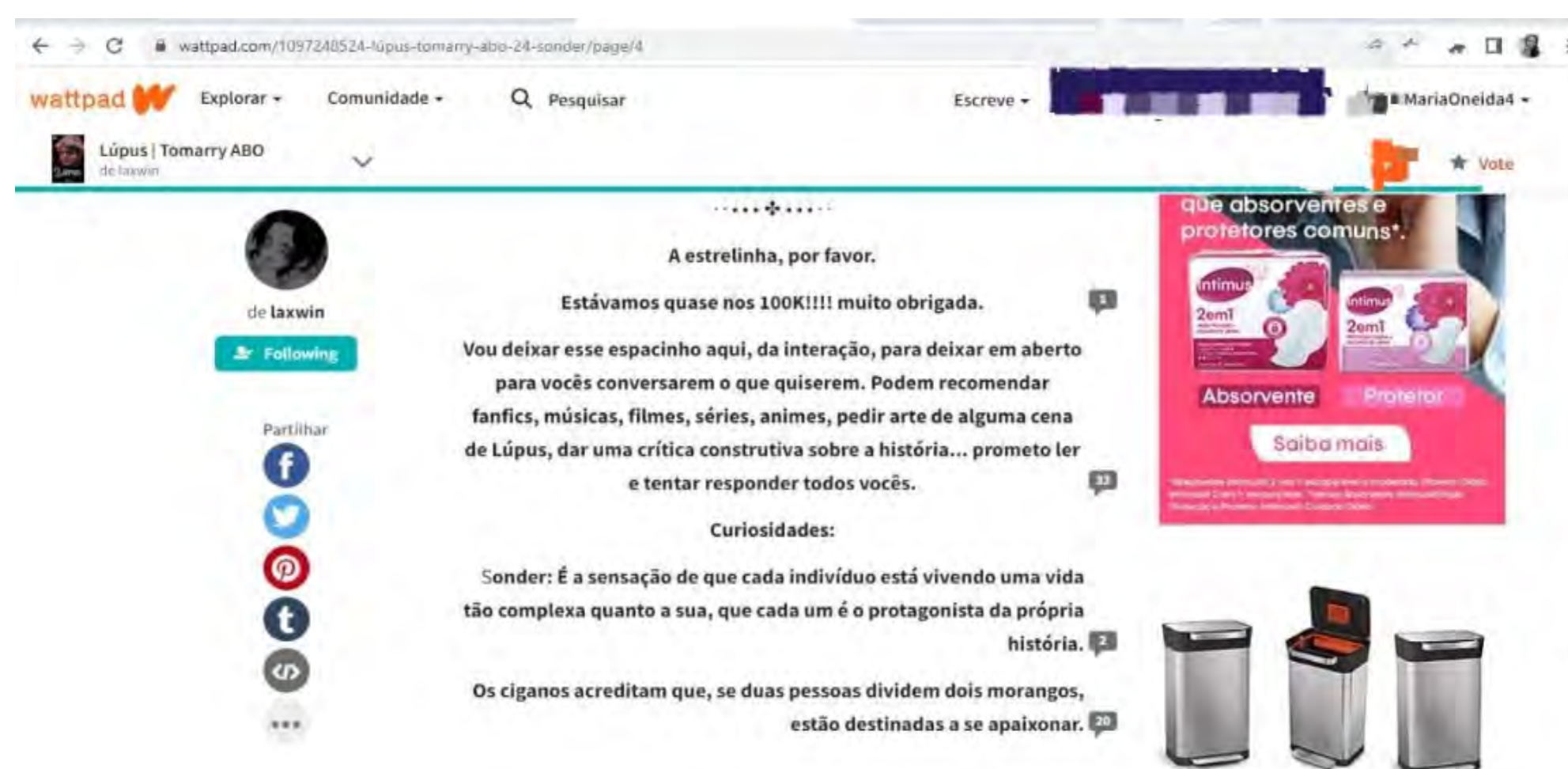
A plataforma *wattpad* tem como objetivo estimular os usuários a publicarem histórias, ler, compartilhar, comentar e curtir essas narrativas, formando assim uma grande rede de leitores

dentro da plataforma. Atualmente, o *wattpad* conta com 90 milhões de leitores e escritores ao redor do mundo em mais de 50 idiomas, sendo que mais de 94 milhões de pessoas descobrem e compartilham histórias no *wattpad* mensalmente, passando um tempo médio de sessão gasto de 60 minutos e 23 bilhões de minutos gastos na plataforma todos os meses. Esses dados estão no *site* e referem-se a 2022 (WATTPAD, 2022).

A plataforma disponibiliza diferentes gêneros para diferentes gostos de leitores e escritores, tais como, ficção científica, horror, humor, suspense, conto, fantasia, poesia, romance etc. Além de oferecer recursos para auxiliar e incentivar seus usuários na leitura e escrita de suas histórias, dão dicas de como melhorar as habilidades e como atrair leitores. No *site/aplicativo*, acontecem anualmente premiações de histórias que se destacam ao longo do ano, evento este intitulado *the watty*. Vale destacar que as premiações não envolvem recursos monetários, mas os ganhadores ganham destaque na plataforma. Tudo isso com o intuito de incentivar os escritores à produção literária.

As possibilidades de leitura e escrita no universo das *fanfics* abre espaços diversos, ganhando enredos, tramas, personagens que podem mudar os rumos das histórias. Mudança essa que resulta de uma escrita participativa e colaborativa em que o texto sofre modificações ao longo de sua produção, levando em conta as sugestões de seus leitores, como podemos observar na imagem abaixo.

Figura 1 – Retirada do *wattpad*



Fonte: Disponível no *wattpad*²²²

As interações entre escritor e leitor ocorrem durante a leitura de determinada obra, em um espaço que a plataforma disponibiliza para comentar, curtir e favoritar as *fanfics*. Dessa forma, tanto o escritor como os leitores dialogam sobre o assunto abordado no decorrer da leitura, tornando assim um espaço de interação e colaboração cheios de possibilidades comunicativas na qual o(a) escritor(a) de *fanfiction* pede sugestões e dicas como se observa na figura 1, a

222 Disponível em: https://www.wattpad.com/home?locale=pt_PT. Acesso em: 15 dez. 2021.

fim de manter uma relação próxima com o seu público leitor.

Vale ressaltar a multimodalidade presente nas *fanfics*, que pode misturar diferentes linguagens além da verbal, como bem aponta Rojo e Barbosa (2015), podendo ser composta por vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento, uma vez que a linguagem nos ambientes virtuais tende a se tornar multimodal ou multissemiótica. Diante dessas mudanças, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tornou-se insuficiente para suprir as demandas requeridas por uma sociedade multiletrada. Isso reflete o que Soares (2009) traz ao mencionar que passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever; a autora chama atenção que é necessário saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Isso fica em evidência na figura 2: a junção de uma linguagem híbrida com a fusão de imagens, cores, sons e movimento na produção de *fanfic*. Muitos autores fazem indicações aos leitores de músicas ou vídeos para ouvir durante a leitura da história, tornando o momento mais prazeroso e dinâmico.

Figura 2 – Retiradas do *wattpad*



Fonte: Disponível no *wattpad*

É perceptível a presença da intertextualidade nas *fanfics*, pois se trata de um texto que faz referência a uma determinada obra. Nesse aspecto, Vargas (2005, p. 71) refere-se a essa prática como uma intertextualidade em que “Suas recreações dão vazão a novas práticas intertextuais, como no caso da *fanfiction* onde já existem histórias que são construídas tendo outra *fanfic* como base” [...]. Para a escrita do gênero em questão, a prática da leitura é fundamental para a produção das histórias, pois é a partir do conhecimento do texto original que o *ficwriter* – escritor de *fanfics* – irá elaborar e compor sua visão sobre a história, enredos, cenários e personagens.

Podemos citar o *crossover*, que é o cruzamento ou a mistura de uma história ou personagens com outras, em que diferentes mundos ficcionais se misturam compondo uma obra composta de intertextualidade. Nesse sentido, as relações dialógicas mantidas entre os textos se evidenciam nas produções de *fanfics*, juntando as várias vozes presentes, fazendo alusão aos diversos textos que servem como base para novas produções, ou seja, sempre remetem os dizeres já ditos retomando enunciados anteriores para construir suas histórias, seus discursos.

Assim, de acordo com Félix (2008 p. 130), “o interessante das *fanfics* é que nelas o *ficwriter* encontra liberdade e espaço para escrever quaisquer cenas que têm imaginado com qualquer personagem; ou para mudar o final de uma história; para criar conexões entre histórias e partes da história” [...]. A imaginação e a criatividade dos escritores de *fanfics* fazem com que as suas criações ganhem novos enredos e cenários diferentes conforme o que desejam; tudo isso começa através da leitura como ponto de partida.

O gênero *fanfic* como possibilidades de leitura e escrita em sala de aula

Os envolvidos na pesquisa são alunos e professores da Educação Básica situada no município de São Bernardo – MA, na escola Monsenhor Maurício Laurent. Foram elaborados dois questionários compostos por seis perguntas, sendo estas objetivas e subjetivas. No entanto, selecionamos três questões para as análises. Sendo assim, um dos questionários foi destinado a alunos do 9º ano do ensino fundamental II e a alunos do 1º ano do ensino médio e o outro destinado a professores da Educação Básica. Obteve-se no ensino fundamental II o retorno de apenas 13 questionários, no ensino médio apenas 19. No que se refere aos questionários destinados aos professores, de 6 somente 4 responderam. Observe os resultados a seguir.



Fonte: Dados da pesquisa

A primeira pergunta do questionário aplicado refere-se à leitura de *fanfic*, no ensino fundamental; foi constatado que sete pessoas têm a prática de leitura de *fanfic* e apenas 6 não leem ou não conhecem esse gênero. No ensino médio, percebemos que 100% dos estudantes que responderam ao questionário leem ou conhecem o gênero *fanfic*. Diante disso, consideramos que a prática de leitura referente a este gênero, pertencente ao campo artístico literário, não se faz tão presente nas práticas de leitura dos discentes, principalmente no ensino médio.

Por se tratar de um termo relativamente novo, muitos jovens desconhecem a *fanfic*, ou às vezes pode acontecer que leem o gênero, mas confundem com o termo *fake news*, gênero este da esfera jornalística. Constatamos isso em uma das respostas de alguns alunos quando disse que “*nunca li uma fanfic porque passa no jornal. fala de muitas coisas, mente sobre o assunto e gostaria de saber quando que a Fanfic está falando a verdade ou mentira*”. Um outro aluno disse: “*Na verdade, eu já tinha lido algumas Fanfics, só não sabia que o nome que se dava a elas era fanfic, eu descobri pesquisando algumas histórias em quadrinhos no Google, algumas que eu já li foram do desenho Star vs forças do mal, animes e também de filmes*”.

Vargas (2005), ao abordar sobre *fanfic*, afirma que é uma prática de letramento *on-line* ainda desconhecida da comunidade educativa no Brasil; percebemos isso nos dados obtidos, pois são poucos os alunos que leem essas narrativas ficcionais. Como uma das facetas dos letramentos, o gênero emergente *fanfic* tem a possibilidade de promover tanto o letramento literário como o digital, logo, é um gênero que se encontra nos meios digitais. Diante disso, é preciso que as escolas incluam o gênero digital *fanfic* nas salas de aula, uma vez que a escola é um espaço que contribui e trabalha para o desenvolvimento de habilidades de leitores e escritores, bem como de indivíduos que estão inseridos em uma sociedade que exige dos mesmos os mais diversos tipos de letramentos, inclusive aqueles que circulam nos ambientes digitais.

Partiremos para as análises dos dados obtidos no segundo gráfico, no que diz respeito ao acesso a aparelhos com internet para leitura ou escrita de *fanfics* nos ambientes digitais.



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntamos a respeito do acesso às tecnologias como celular, *tablet*, *smartphone* ou computador para leitura ou possivelmente a escrita de *fanfics*, como se observa no gráfico, são poucos os alunos que têm acesso a esses aparelhos com disponibilidade à internet. Sendo no ensino fundamental II, apenas duas pessoas responderam que têm aparelhos celulares com disponibilidade à internet. Já no ensino médio, nove alunos responderam que possuem celulares com acesso à internet. Com isso, inferimos o desconhecimento do gênero discursivo *fanfic* principalmente no ensino médio como constatado no gráfico 1.

Um ponto interessante obtido nos dados é que embora os alunos do ensino fundamental II sejam os que têm menor acesso a essas tecnologias digitais, são os que mais leem o gênero *fanfic* de acordo com os dados do gráfico 1. Os alunos do ensino médio são os que têm mais acesso a esses aparelhos tecnológicos, no entanto, são os que menos leem essas narrativas ficcionais. Então percebe-se que, em relação à leitura desse gênero digital nos dois níveis de ensino, não há uma relação direta com o acesso ou a falta de tecnologias digitais, embora saibamos a necessidade de desenvolver políticas públicas voltadas à inclusão digital, para que esse acesso seja mais democrático.

Outro aspecto obtido nos questionários é que a maioria dos alunos compartilha seus aparelhos eletrônicos com seus familiares (pais), como se observa nas respostas de alguns alunos: “Não. Nenhum da minha família possui computador, *tablet* ou celular com acesso à internet”; já um outro respondeu “Às vezes eu uso o celular da minha mãe, pois não tenho um celular próprio, nós não temos internet, somente créditos (uso de dados móveis)”. Isso evidencia uma realidade que não supre de forma efetiva e democrática o acesso aos meios e uso de aparelhos com acesso à internet.

A expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs) transformou a forma como nos comunicamos e como interagimos com outros e a nossa relação com textos escritos através de telas. Isso por causa das mudanças que o mundo contemporâneo apresenta. Conforme Rojo (2009), a escola de hoje como o universo onde convivem letramentos múltiplos é muito diferenciada, possibilitando que o aluno desenvolva o entendimento crítico das múltiplas formas de comunicação advindas das inovações tecnológicas. Por isso, é importante que as instituições utilizem essas ferramentas como auxílio no processo de ensino aprendizagem, fazendo uso dos gêneros digitais no incentivo à leitura e escrita dos alunos, como também na produção de conteúdos que circulam nas plataformas digitais.

O gráfico que segue mostrará os dados obtidos referentes ao uso do gênero digital *fanfic* em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa

Foi perguntado se os alunos já ouviram professores de língua portuguesa falar ou ensinar o gênero *fanfic* em sala de aula. As respostas obtidas indicam uma quantidade expressiva no ensino fundamental II, sendo que nenhum aluno ouviu ou presenciou o ensino do gênero *fanfic* nas aulas de língua portuguesa. Já no ensino médio, apenas quatro pessoas presenciaram professores falarem sobre o gênero digital *fanfic* como exposto no gráfico.

Um aspecto interessante é que, no ensino fundamental, embora os alunos não tenham ouvido falar a respeito do *fanfic* na escola, é o nível de ensino que mais lê essas narrativas ficcionais como constatado no gráfico 1. Isso demonstra que essa prática de leitura nasce de “uma atividade extra-escolar que possui a especificidade de ser completamente voluntária, muitas vezes desconhecida nas comunidades escolar e familiar” (VARGAS, 2005 p. 13).

Isso indica que, apesar de os professores terem conhecimento do gênero *fanfic*, não é levado para a sala de aula como objeto de ensino de modo significativo. Ou seja, os alunos do ensino fundamental II têm a prática de leitura dessas narrativas ficcionais e conhecem, mas não em função da escola. No entanto, embora a *fanfic* não esteja atrelada como objeto de

ensino, pode ser trabalhada no contexto escolar como meio de incentivar o gosto pela leitura e escrita e, ao mesmo tempo, promover o letramento literário dos alunos.

Outro ponto a destacar é que um dos alunos respondeu da seguinte forma: “As *fanfics* têm que ser um lazer, um *hobby* é melhor deixá-las assim mesmo”. Diante dessa resposta, esse discente considera que o gênero digital *fanfic* não deve ser ensinado na escola, pois tem a concepção de que, caso seja ensinado em sala de aula, será de forma sistemática, escolarizada perdendo o sentido e levando os discentes a perder o interesse na leitura e escrita de *fanfic*.

Então, cabe ressaltar que o ensino dos gêneros digitais no espaço escolar deve trazer para sala de aula os letramentos dominantes institucionalizados e os vernaculares, aqueles que são adquiridos nas relações dialógicas com outros indivíduos, inclusive aqueles que circulam nos meios digitais, como bem aponta Rojo (2009 p. 102). Ao incluir esses novos gêneros digitais emergentes em sala de aula, os alunos passaram a ter contato com novas formas de leitura e escrita, como também a linguagem social da mídia digital, um espaço caracterizado de maneira multissemiótica e multimodal. Dessa forma, as instituições de ensino estarão contribuindo para a formação de escritores e leitores, como também para o desenvolvimento de habilidades descritas na BNCC (2018) de criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias, mediante a seleção e a apropriação de recursos textuais expressivos do repertório artístico ou produções derivadas como *fanfics*, *fanclipes* e etc. como forma de dialogar com o texto literário.

Partiremos agora para as análises do questionário referente aos professores, no qual denominamos “P1, P2, P3, P4”, mostrando as concepções a respeito do gênero *fanfic* como objeto de ensino no contexto de sala de aula. O quadro mostra os dados obtidos com aplicação do questionário. Observe:

1. Você conhece o gênero <i>fanfic</i>? Se sua resposta for sim, comente como conheceu esse gênero.
P1: Conheço um pouco, no grupo de estudos que participei na graduação esse era um dos gêneros trabalhados, se não me engano, além disso, minha prima fala muito sobre <i>fanfic</i> , acho que ela até chegou a produzir.
P2: Conheço superficialmente. Conheci através das redes sociais e internet.
P3: Sim, conheci por meio da leitura de uma atividade do livro de Português que explicava um pouco sobre esse tipo de texto, pois a atividade fez essa conexão com textos de <i>fanfics</i> , mas nada aprofundado.
P4: Sim. Tive conhecimento desse gênero na pesquisa de gêneros textuais diferentes para uma mesma narrativa.
2- Você já presenciou alguma atividade voltada para o ensino do gênero <i>fanfic</i> na Educação Básica?
P1, P2, P3, P4: Não
3- No contexto escolar onde você trabalha, considerando a acessibilidade dos alunos aos recursos tecnológicos, e a estrutura tecnológica da escola, seria possível ensinar o gênero <i>fanfic</i>? Comente sua resposta.

P1: Seria possível sim, grande parte dos alunos possuem celular, além disso, os alunos contam com acesso ao *wi-fi* da escola. O mais desafiador seria motivar os alunos a escrever. Os últimos anos fora da escola por conta da pandemia trouxeram muitos atrasos para contexto escolar e atualmente lidamos com alunos muitas vezes desmotivados.

P2: Não

P3: Sinceramente ainda não, apesar de muitos alunos terem acesso aos recursos tecnológicos, poucos acessam conteúdos mais interessantes, e há uma boa parte que realmente não têm acesso e por razão da escola não ter esse suporte tecnológico, não há preparo tecnológico nem para os professores. Por essas razões, não teria equidade com os alunos no ensino desse gênero.

P4: Sim. O acesso ou a falta de acesso à tecnologia no sentido de internet, aparelhos celulares ou computadores não limita as possibilidades de se trabalhar o gênero textual *fanfic*.

Fonte: Dados da pesquisa

Diante das respostas dos professores, podemos perceber que todos que responderam conhecem o gênero *fanfic*, que se deu em diferentes espaços, desde grupos de pesquisas, como por meio do público jovem que geralmente lê *fanfic* ou a produz, como também nas redes sociais. Apesar do conhecimento sobre o gênero em questão, a pergunta 2 demonstra a inexistência de atividades voltadas para o ensino do gênero *fanfic* na Educação Básica. Considerando a realidade de pouco acesso às tecnologias digitais, levando em conta a realidade do município do qual foram aplicados os questionários, as dificuldades de trabalhar os gêneros digitais, especificamente o gênero literário *fanfic* se tornam um grande desafio, pois alunos não têm acesso a aparelhos com disponibilidade à internet, além de compartilhar o mesmo aparelho com seus familiares. Também a escola não possui aparatos tecnológicos suficientes e de qualidade para a inserção do gênero *fanfic* no contexto escolar.

Diante desses empecilhos e problemáticas que permeiam muitas instituições educacionais, é interessante considerar as possibilidades da inserção do gênero *fanfic* como prática de letramento literário, no incentivo e no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com a apropriação dos textos literários enquanto linguagem na construção de sentidos. Assim, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 156), como documento que auxilia as práticas pedagógicas, ressalta a inclusão de gêneros digitais em diferentes mídias e de promover aos estudantes o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral: “[...] Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica”.

Assim, diante do que foi exposto, percebe-se um mundo de possibilidades através dos gêneros digitais, dentre eles as *fanfics*, tornando-se objeto de ensino como prática de leitura e de produção textual, como também para futuras investigações a respeito da temática. Apesar das dificuldades relacionadas ao acesso às novas tecnologias digitais, é possível trabalhar o

gênero *fanfic* em sala de aula, como mostra a resposta dada pelo P4 ao dizer: “o acesso ou a falta à tecnologia no sentido de internet, aparelhos celulares ou computadores não limita as possibilidades de se trabalhar o gênero textual *fanfic*”. Para isso, a escola e os professores devem criar condições e metodologias para propiciar o ensino do gênero *fanfic* na Educação Básica.

Considerações finais

Diante do que foi exposto ao longo do artigo, vimos que os impactos gerados pelas novas tecnologias transformaram a maneira como recebemos e produzimos textos, como também a forma de nos comunicarmos e interagirmos com outros indivíduos. O gênero *fanfic* como prática social de letramentos, inclusive o digital, precisa ser incluído como objeto de ensino por parte das instituições educacionais, como forma de incentivar a leitura e a escrita dos alunos, promovendo o letramento literário. O gênero digital *fanfic* pode contribuir para o desenvolvimento e a formação de leitores durante o período escolar, ao mesmo tempo que irá oportunizar esses indivíduos a vivenciar interações diversas, tanto com os textos como com os leitores, mantendo uma ação ativa, participativa e colaborativa nos ambientes virtuais.

Diante disso, as escolas e os professores precisam criar condições para que os alunos tenham contato com os textos literários, dentre eles, as *fanfics*, estimulando o interesse pela leitura. Vale destacar que, ao fazer uso do gênero *fanfic* em sala de aula, os alunos não partirão do vazio, pois irão produzir narrativas de assuntos relacionados a coisas que gostam e apreciam. Assim, é fundamental que a escola adote uma abordagem sociocultural de leitura, levando os alunos a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita que permitam ampliar suas habilidades em diferentes situações de interação no meio social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do Russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FÉLIX, T. C. O dialogismo no universo *fanfiction*: uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. **Ao pé da letra**: revista dos alunos de graduação em Letras, Pernambuco, v. 10, n. 2, p. 119-133, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta/article/view/231642/25757>. Acesso em: 23 maio. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SILVA, Maurício. **Educação e literatura**: ensaios sobre leitura literária e ensino de literatura. São Paulo: Pimenta cultural, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno *fanfiction***: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

GRITOS ESCRITOS: UM FANZINE E SEUS ECOS POÉTICOS

Ian Victor Magalhães Costa

Resumo: Este trabalho se constitui da análise do *fanzine Gritos Escritos*, uma espécie de produção artística amadora, editado e produzido por indivíduos, grupos ou fãs clubes de determinada arte, gênero, *hobby*, para um público alvo, abordando quase sempre um único tema. O *fanzine* em questão é apresentado com poemas e desenhos manuscritos feitos pelo autor, Rodolfo Birchler, estando armazenado em uma biblioteca virtual gratuita de *fanzines*, criada pela poetisa e *fanzineira* Daniela Dias. Para este estudo, optamos por um *fanzine* que privilegia a poesia e que tem como tema central a denúncia ao sistema, na qual o autor declara como atual luta política, o que refletiu diretamente em toda a estrutura de seus poemas. Sendo assim, o *fanzine* com que iremos estudar aborda oito poemas, acompanhados de desenhos feitos manualmente, que descrevem luta contra formas de opressão, uma escrita que visa a liberdade de expressão, a justiça, a democracia. Para esta análise, buscando compreender melhor as visões sobre o tema central do *fanzine* e a poesia, utilizaremos como aporte teórico o texto de Marilena Chaui, *Cultura e Democracia*, na qual a autora nos instiga a pensar as relações entre cultura e sociedade, juntamente com o livro *O Arco e a Lira*, de Octavio Paz, para abordagem da poesia e dos poemas, visando compreender a atividade poética que é revolucionária por natureza. Com relação às concepções acerca do *fanzine*, como suporte, serão utilizados os trabalhos do escritor e *fanzineiro* Henrique Magalhães, mais especificamente os livros *O que é Fanzine* e *A mutação radical dos Fanzines*, na qual o autor dialoga sobre a origem, toda a trajetória desse modelo de publicação livre de censura, já que seus autores divulgam o que querem sem preocupações, tendo em vista que esse não é um veículo sujeito a grandes tiragens e fins lucrativos, sendo assim, sem amarras comerciais.

Palavras-chave: *Fanzine*. Poesia. Poema. Denúncia.

1 Introdução

Os *fanzines*, para situá-los e apresentar o estudo, basicamente, são uma espécie de revista amadora, ou como particularmente gosto de me referir, totalmente individualizada, produzidos de modos artesanais pela dedicação de uma única pessoa, um grupo, um fãs clube, que visam compartilhar uma visão, um sentimento, uma luta, um recorte, que geralmente age como tema central desse *fanzine*. Tendo em vista que essas publicações são independentes e na maioria dos casos não buscam fins lucrativos, podemos ter uma noção da capacidade/potencial de livre

opinião que esse meio comunicativo tem: não existem amarras editoriais, não necessariamente precisam ter uma periodicidade de publicação fixa, há preocupações com aceitação de mídia ou de um público. Podemos então elencar como uma disseminação os gostos pessoais de quem produz.

Esse trabalho propõe analisar uma obra repleta de repúdio contra formas de opressão, mais especificamente o *fanzine Gritos Escritos*, uma obra poética que possui uma voz que ecoa pelos caminhos da denúncia. Com isso, conquista noções acerca da amplitude, em termos de espaço, que o *fanzine* pode proporcionar para os autores, sendo um bom modo para aqueles que desejam apresentar visões diferentes que, muitas vezes, não têm espaço no mercado editorial. O *fanzine* em questão apresenta oito poemas, acompanhados de desenhos feitos pelo autor, assim foram digitalizados e convertidos em formato PDF, sendo disponibilizados numa fanzinoteca virtual.

Os poemas trazidos pelo autor, Rodolfo Birchler, possuem um cunho crítico em relação a formas de opressão ocasionadas pelo uso do livre arbítrio, no que tange a observações acerca da falta de ar, falta de voz, repressões, opressões, perspectivas de justiça e democracia (ou a falta delas), falas sobre o consumismo desenfreado, como tudo torna-se descartável e o consumismo não se abala, a busca da voz, aquela que fala de forma politizada, humanizada, a voz que não deve se calar, motivando que continuemos em frente, enfrentando as repressões que vêm pelo caminho, alinhando que vozes que não se calam são combustível para o combate. Uma leitura rápida, dinâmica, mas bastante construtiva se pararmos para notar o contexto político-social da nossa época, o fazer da arte tornando-se um ato político contestador, na qual necessita-se que vozes ecoem para manutenção de um viés democrático.

2.0 *fanzine* e seus gêneros

Nesse momento, faz-se necessário atentar que existe ainda muita confusão sobre uma definição exata do *fanzine*, apesar das diferenças em relação a uma revista comercial. Para muitos, não importa o conteúdo apresentado, o *fanzine* seria apenas um modo vulgar da revista, não passando de uma revista marginalizada. Para compreendermos, temos que voltar às origens do *fanzine* no mundo até o seu momento de crise no nosso país. Magalhães (1993, p. 29) nos diz:

Os primeiros *fanzines* estavam voltados para a ficção científica, que ainda era tratada como uma subliteratura. O primeiro de que se tem notícia é *The Comet*, criado em maio de 1930 por Ray Palmer para o Science Correspondence Club, seguido por *The Planet*, em junho do mesmo ano, editado por Allen Glasser para o The New York Scienceeers.

Os editores desses *fanzines* eram os leitores e fãs mais empolgados dos magazines profissionais de FC que pretendiam, com suas publicações, manter a informalidade da comunicação com a

participação intensa dos leitores.

Henrique Magalhães (1993), na sua obra intitulada *O que é Fanzine*, aponta uma característica bem marcante do *fanzine*: os editores custeiam todo processo de elaboração, ideia inicial, coleta de informações, diagramação, composição, materiais, ilustração, montagem, divulgação, distribuição e, em muitos casos, até a própria impressão é feita pelo editor, que passa a ganhar noções do meio jornalístico; manipular todo esse processo, mesmo que necessite de bastante esforço, tempo e um certo nível de habilidade, computa a quem produz uma grande liberdade de criação, o que resulta numa melhor performance de execução de sua ideia.

O ato de produção do *fanzine* é totalmente exclusivo do “fã”, geralmente, alguém movido por um forte carinho, paixão por determinado tema, que produz tiragens como forma de demonstração. No entanto, existem também dificuldades: os custos econômicos crescentes, resultados de instabilidade sociais, aliados com o imenso trabalho, são fatores responsáveis, geralmente, pela demora de publicação, em outros casos, até pela eliminação de muitos *fanzines*. O autor contextualiza alguns derivados do *fanzine* como forma de singularizá-los:

Derivados do termo *fanzine* surgiram vários outros, em particular nos Estados Unidos: *Fandom* é o nome dado ao conjunto dos *fanzines* e do *faneditores*; *faneditor* é o responsável pela edição do *fanzine*; *fanzinoteca* passou a ser uma coleção de *fanzines*. *Amazines* é como são chamados os *fanzines* que apresentam quase que apenas histórias em quadrinhos de super-heróis e terror. *Profazines* são as publicações feitas por profissionais de histórias em quadrinhos (HQ), parecidas com revistas especializadas. Os *adzines* publicam listas de coleções de quadrinhos para vender ou trocar. (MAGALHÃES, 1993, p. 11-12).

A repercussão dos *fanzines* no mundo, em determinado momento, obteve tamanha proporção que logo foi se necessário nomear as publicações associadas a gêneros, tais como: terror, literatura policial, *punk*, dentre outros. Essa dispersão dos *fanzines* atingiu as mais diversas direções e temas, tendo uma grande abrangência no que refere-se a material de produção, por isso os *fanzines* foram divididos em quatro grupos ou gêneros de produção básicos: ficção científica (os que marcaram o surgimento dos *fanzines*), música (que inclui os *fanzines punks*, na qual gravadoras incentivavam as produções para uma maior divulgação de seus artistas), gêneros diversos (gênero que abrange os *fanzines* poéticos) e os quadrinhos.

Como ponto inicial, as ideias americanas – e até hoje, o grande marco do movimento dos *fanzines* foi nos EUA, onde HQs, de forma bem mais expressiva, foram visadas como cultura de massa. A tendência começou a espalhar-se por vários outros países no mundo, mas essa multiplicação de *fanzines* ocorreu de forma desorganizada, o que fez com que o *fanzine* não fosse reconhecido como um movimento. Magalhães (1993) comenta que, somente em 1960,

quando Dick Lupoff editou um *fanzine* intitulado *Xero*, começou a haver uma espécie de ordem, pois Lupoff instigava os fãs a se unirem e produzirem suas próprias publicações, com isso surgiram tantas publicações que decidiram criar a Amateur Publisher's Association (APA). Para falar da história dos *fanzines* no Brasil, o autor a divide em quatro fases: os pioneiros – período que vai de 1965 a 1976, fase inicial na qual os *fanzines* ainda construíam uma identidade –, a consolidação – entre 1977 a 1982 – que se caracteriza fortemente pelo processo de intensificação de *fanzines*, quando novas gerações começam a atuar –, a expansão – começou a vigorar em 1983 e foi a 1986, momento que fez os quadrinhos brasileiros virem à tona – e finalmente a quarta fase, conhecida como a de crise nas produções.

A metade da década de 80 foi um período muito produtivo para os *fanzines*, na qual também tiveram seu auge, porém, a partir de 86 uma crise instaurou-se: editores e leitores buscavam respostas, mas o resultado mostrava-se ineficaz por causa dos motivos da crise. Um dos principais fatores foi a questão ligada à economia, aponta Magalhães (1993); o caos econômico fez com que os preços dos materiais de fabricação subissem, o que conseqüentemente aumentaria o preço para ser editor, a venda de *fanzines* em livrarias especializadas e pelos Correios, uma prática comum. Apesar de ser minimizado, comparado a grandes revistas e não ter necessariamente fins lucrativos, muitas pessoas gostavam de consumir. No entanto, nem só de problemas econômicos foi instaurada a crise: o autor cita também a incapacidade dos editores de inovar, sair dos limites do universo desse veículo limitado, o ciclo vicioso de quem consome, somente os fãs, levou a fanedição ao esgotamento por incapacidade de atingir as grandes massas e, assim, os últimos anos da década de 80 foram voltados para um processo de autocrítica e reflexão sobre o papel de editores, leitores, do *fanzine* e sobre a própria impressão alternativa.

Em um contexto geral, o *fanzine* é um meio em que fãs identificam-se num ambiente produzido para eles, compartilham suas paixões, passam a linha do isolamento e podem adquirir companheiros, com isso, Henrique Magalhães (2016, p. 74-75), na sua obra *A mutação radical dos Fanzines*, abrange todas essas indagações acerca disso, apresentando a seguinte informação:

A divulgação das novas bandas de *rock* é feita, sobretudo, por intermédio do *fanzine*. Os novos autores de poesias e histórias em quadrinhos têm no *fanzine* o espaço para difusão de sua obra. É o *fanzine* o veículo que contrapõe ao descaso do mercado editorial, que não contempla de forma adequada o fluxo da produção dos artistas nacionais, muito menos a obra dos novos autores. A concentração da indústria cultural, em particular as grandes editoras, no eixo do Rio de Janeiro/São Paulo é um empecilho a mais para veiculação das expressões regionais.

O *fanzine* é eleito pelo autor como um produto dos grupos marginalizados, culturalmente e geograficamente falando; é porta-voz de um movimento alternativo. A importância disso está no fato de o *fanzine* configurar-se essencial como espaço para difusão, luta, crítica, expressão artística, que muitas das vezes não é valorizada, não é lida/ouvida, como o caso da poesia. Com a internet, tornou-se possível a conexão imediata entre editor, leitor e a publicação; o correio eletrônico substituiu a via postal, o que acelerou as trocas de informações. Com o desenvolvimento da *web*, uma ruptura com a hegemonia das grandes editoras do mercado era inevitável, atenuou Magalhães (2016). A *web* passou a funcionar como um espaço democrático de divulgação ou venda de trabalhos, o que rompeu com vários problemas logísticos que prendiam vários editores. Com isso, *sites*, como a biblioteca virtual e gratuita de *fanzines*, Biblioteca zin/ES, da poetisa e *fanzineira*, Daniela Dias, puderam ser utilizados de maneira livre, para quaisquer editores divulgarem seus trabalhos; nessa mesma biblioteca, podemos encontrar o *fanzine* que intitula essa produção, *Gritos Escritos*, publicado e editado pelo poeta Rodolfo Birchler.

Gritos Escritos é um *fanzine* poético que tem como um tema central a repressão contra formas de dominação, de exclusão; através das linhas poéticas, o autor solta seus gritos, que ecoam e fazem a quem ler pensar sobre a falta de voz, toda opressão e violência, liberdade, repressão. Tendo isso em vista, para iniciarmos essa discussão, é fundamental buscarmos uma melhor compreensão em relação à poesia e aos poemas, prosseguindo com a associação de cultura para com a sociedade.

3 Poesia e poema

Para iniciarmos, é necessário dizer que um estilo artístico representa vida, sentimentos, a reprodução do imaginário que concebe uma nova realidade; a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza (PAZ, 1982, p. 15). Octavio Paz, na sua obra *O Arco e a Lira*, revela muito bem a funcionalidade da poesia: uma força que isola e que une ao mesmo tempo, uma forma de expressão histórica que pode nos propiciar todos os tipos de memórias; saudosas, recentes; toda forma de experiência, sentido; emoção, como o próprio autor elenca, a arte de falar de modo superior. Com isso em vista, uma pergunta pode surgir: poesia e poema, qual é a diferença? Para essa discussão, o autor apresenta um raciocínio interessante:

[...] E assim é: nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis da métrica – contém poesia. No entanto, essas obras métricas são verdadeiros poemas ou artefatos artísticos, didáticos ou retóricos? Um soneto não é um poema, mas uma forma literária,

exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, mas não de poetizar. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesias sem ser poemas. (PAZ, 1982, p. 16).

Podemos imaginar que o poeta é um meio de conduzir e personificar uma corrente poética, mas a poesia não se limita às fronteiras métricas de um poema, pois a poesia está espalhada pelo mundo; o poema é uma obra, a poesia é uma entidade, o poema pode ser um meio de manifestação, se polarizando e isolando nesse produto humano; é dito pelo autor que o poema não é uma forma literária, mas um lugar de encontro entre a poesia e o homem. Não pode-se ver a poesia como resultado da junção de todos os poemas, já que cada criação esbanja – como unidade autossuficiente – seu contato com o poético (a poesia em um estado sem forma), para estabilização, o poeta se nutre de estilos, o que torna cada exemplar um caso histórico irreplicável.

As palavras de um poeta não são somente suas, são palavras que carregam um fardo, pertencem a um povo e agem como um agente deles, por isso históricas e datáveis, por outro lado são anteriores a toda data, um material do começo absoluto. Sendo assim, Paz (1982) concluiu que é histórico de duas maneiras: a primeira como um produto social; já a segunda, como criação que transcende o histórico, mas que, para ser efetivamente, precisa encarnar-se de novo na história e repetir-se entre os homens. A força poética não está tão vinculada ao que o poeta diz, mas àquilo que vai implícito em seu dizer: uma dualidade íntima e irredutível de um ser que pode ser muito bem compreendida por outros seres, o que incita os outros por um gosto de libertação. A palavra poética tem a capacidade de nos levar mais além, a outros entendimentos, a outras visões, a outras verdades.

4 Cultura e sociedade

Ao pensarmos sobre cultura, podemos imaginá-la como a ruptura com uma natureza imediata e selvagem, algo que faz parte da história da humanidade, uma característica inerente ao conceito de humano. Essa visão mais ampliada é abordada a partir da segunda metade do século XX, por antropólogos europeus, juntamente com a inauguração da antropologia social e política, visando que cada cultura, de diferentes regiões e povos, exprime uma ordem simbólica que individualiza os seres, e assim, o conceito de cultura passa a se tornar imersivo dentro da sociedade, surgem práticas, valores, símbolos, signos, o belo, o feio, o justo, o injusto (CHAUÍ, 2008, p. 57). No entanto, em determinado momento, diante das sociedades divididas em classes, não foi possível sustentar a visão de cultura como uma expressão comunitária; ocorreu assim uma divisão cultural, dominante e dominado, opressora e oprimida, elite e popular passaram a determinar a sociedade de classes. Marilena Chauí, no seu texto “Cultura

e Democracia”, nos mostra que o espaço cultural é amplamente vasto e uma das dimensões, geralmente, associadas à ideia de cultura é o entretenimento, porém o mesmo não pode ser igualado à cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo de obras. Com isso, ela afirma:

Se, por um instante, deixarmos de lado a noção abrangente de cultura como ordem simbólica e a tomarmos sob o prisma da criação e expressão das obras de pensamento e das obras de arte, diremos que a cultura possui três traços principais que a tornam distante do entretenimento: em primeiro lugar, é trabalho, ou seja, movimento de criação de sentido [...]; em segundo, é a ação para dar a pensar, dar a ver, dar a refletir, a imaginar e a sentir o que se esconde sob as experiências vividas ou cotidianas [...]; em terceiro, numa sociedade de classes, de exploração, dominação e exclusão social, a cultura é um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural. (CHAUÍ, 2008, p. 61).

A partir da noção dos três traços culturais, ao afirmar a cultura como um *direito*, a autora entra no campo da democracia, o regime político eficaz, baseado numa ideia social de cidadania organizável, processos eleitorais, eleição de representantes, assim, a democracia também tem espaço e conceito no universo cultural, um espaço bem profundo e mais delineado do que o imaginável. No entanto, a relação entre democracia e classes dominantes é bastante conturbada; numa sociedade na qual os indivíduos se separam em superiores e inferiores, é possível haver democracia? Visto isso, é deveras interessante atentar que em diversas “sociedades” há leis nas quais privilegiam uns e servem de instrumento para oprimir outros, não deixando direitos e deveres concretos definidos para todos, sempre existindo brechas legais para pessoas com uma influência maior (CHAUÍ, 2008, p. 70). A própria autora afirma, para os grandes, a lei é privilégio, para as camadas populares, a lei é repressão. Uma sociedade que bloqueia a livre expressão, censura os interesses e direitos de grupos minoritários têm o que de social? A partir desse ponto, a autora afirma:

[...] Por isso recusa perceber e trabalhar os conflitos e contradições sociais, econômicas e políticas enquanto tais, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem mítica da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira. Contradições e conflitos não são ignorados e sim recebem uma significação precisa: são considerados sinônimo de perigo, crise, desordem e a eles se oferece uma única resposta: a repressão policial e militar, para as camadas populares, e o desprezo condescendente, para os opositores em geral. (CHAUÍ, 2008, p. 73-74).

Essa sociedade, portanto, em que não pode haver manifestação explícita de contradições,

que leva divisões e desigualdades sociais ao limite, e o pior, normaliza esse sistema, necessita de “armas” que expressem o pensamento, a necessidade do povo; o *fanzine Gritos Escritos* articula-se nesse meio, em caminhada juntamente com a poesia e os poemas, como material ideal para democratizar, dar voz e espaço à minoria, buscar espaço fora da marginalidade.

5 Gritos Escritos

O primeiro ângulo a iluminarmos é a composição em si do *fanzine*; no momento em que Birchler, para denunciar determinadas situações existentes na sociedade, utiliza a poesia como meio de expressão, meio de expressar os gritos presos em seu interior. Há uma clara intenção de denúncia, de resistência, pois os poemas atuam para emergir diversas situações. A poesia não é somente um gênero entre outros, mas uma forma que está em constante evolução, que atua sob a ótica, o meio, o comunitário. A poesia foi utilizada para se impor liberdade contra o sistema que, quando contrariado, oferece repressão, desprezo, repúdio.

É interessante notar também que o autor preocupa-se mais com a mensagem do que com a forma, por isso, ocorre vários entre os poemas. *Ar Oprimido*, o primeiro dos oito poemas produzidos por Birchler, o produz com um jogo de palavras que remete ao processo de repressão a uma manifestação, juntamente com rimas com palavras remetentes: lágrimas; lacrimogêneo; comprime; oprime; estado; calado; finalizando com uma mensagem que traz a representatividade das vozes que não se calam apesar da opressão, são elas os combustíveis para o combate. *Carne Fria*, o segundo poema, com apenas 4 versos, denuncia as condições que os negros eram submetidos na escravidão. *Talvez Livres*, o terceiro poema, aborda um cenário semelhante ao regime militar, no qual a liberdade de expressão é vetada, as músicas censuradas, formas de amor vetadas, posturas e vestes somente aprovadas pelo padrão, alistamento militar forçado. Com tudo isso, talvez percamos a chance de sermos livres.

Lacrimajante, o quarto poema, bastante similar ao primeiro, também aponta o contexto de uma manifestação, na qual os protestantes, na maioria dos casos, são duramente repreendidos por máquinas de repressão equipadas com balas de borracha, *sprays* de pimenta, gás lacrimogêneo, dita pelo autor como escória armada com armas pungentes. *Descartável*, o quinto poema, na qual sua construção é voltada para criticar os ideais de uma sociedade cronicamente consumista e de uma geração intensamente imediatista, o que nos faz pensar no peso dos valores, todos conhecem o preço de tudo, mas não dão valor a nada. Viramos descartáveis, dispensáveis; somente o consumo não se abala, o poder de opressão continua em frente. *Equilibrismo*, o sexto poema, tem semelhanças com o quinto, mas tem sua diferença no teor da mensagem. A crítica da sociedade é feita por meio de uma falta de propósito, uma visão mais existencialista em relação ao homem é posta no poema. Qual é o sentido da nossa

existência? Acima disso, a marcação mais forte volta-se para os valores sociais, a fixação de todos no lado não essencial da vida. *Voz*, o sétimo poema, é voltado para a busca da voz, a voz politizada, humanizada, será que essa voz realmente fala? (*Em Frente*, o oitavo poema, assim como o segundo, possui poucos versos, porém bem marcantes no jogo de palavras, mais especificamente enfrente/em frente, uma mensagem que encoraja-nos a seguir em frente, lutar contra toda forma de opressão contra a expressão de quem somos, o autor segue em frente por um caminho de repressão.

A partir da leitura, é notória a sensação de luta perpassada que o autor nos oferece. Através de suas artes e formas gráficas, o autor declara luta política contra um conglomerado opressor social e institui o fazer artístico como ato político contestante, em resposta aos agressores; a poesia como armamento popular.

Referências

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires: CLACSO, año 1, n. 1, jun. 2008.

MAGALHÃES, Henrique. **A mutação radical dos fanzines**. 2. ed. Paraíba: Marca de Fantasia, 2003.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos)

PAZ, Octavio. **O Arco e Lira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

HUMANO EM AÇO ESCOVADO: A ESTÉTICA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA MODERNIDADE

Marcos Aparecido Pereira²²³

Eliane da Silva Deniz²²⁴

Resumo: O conto *Cabeças de segunda-feira*, de Ignácio de Loyola Brandão, apresenta um fragmento ficcionado das relações humanas no espaço e no tempo da modernidade. Neste texto, o cenário de crime e de investigação que dá vida e corpo ao gênero policial se converte num amplificador que explicita aspectos sociais de nossa época como: a objetificação do indivíduo, a superficialidade das relações, os estratos de poder, as fronteiras sociais, econômicas e culturais estabelecidas entre as pessoas e, ainda, a banalização da morte num contexto em que o ser humano perde cada vez mais sua humanidade. Assim, fundamentados principalmente em Bauman (2001), Bourdieu (1998) e Foucault (1984), buscaremos discutir essas e outras temáticas que perpassam o convívio social e que ajudam a delinear as características que marcam a civilização contemporânea. Desse modo, compreendemos que o conto em questão estimula a reflexão sobre as instâncias sociais que se articulam e definem espaços de dominação com base no capital, sendo que esse, por sua vez, determina a visibilidade, a existência e a influência do indivíduo em sociedade. Isso sem contar que, no conto, o valor dos sentimentos e das emoções tem lugar secundário perante as obrigações do cotidiano. De tal modo, constata-se que é preciso ser como o “aço escovado” do elevador, metáfora que permeia e expande os sentidos de leitura ao ser contraposta ao ser humano. Logo, o “outro”, estranho em essência, só interessa enquanto possui utilidade prática no que se refere à satisfação das necessidades do “eu” dominante. Do mesmo modo, percebe-se a importância dada à estética e à aparência no espaço urbano de artificialidade em que se desenrola a narrativa, sendo que as interações se fundam num processo de diferenciação e de distanciamento, noções imprescindíveis para a manutenção dos papéis sociais, afinal, conhecer o outro, criar laços e estabelecer intimidades põe em risco a *persona* criada para a convivência social (JUNG, 2014).

Palavras-chave: Objetificação. Relações. Poder. Humanidade.

223 Doutor em Estudos Literários – Unemat; Mestre em Ensino – IFMT; docente IFMT *Campus* Cáceres – Prof. Olegário Baldo e PPGEN – IFMT/UNIC. E-mail: marcos.pereira@ifmt.edu.br

224 Doutoranda em Estudos de Linguagem – UFMT; Mestre em Ensino – UNIC, Docente SEDUC-MT. E-mail: denizeliane@gmail.com

Introdução

As mudanças trazidas pela Revolução Industrial afetaram o estilo de vida das pessoas impulsionando novas dinâmicas de organização social em torno do espaço urbano. Essa nova dinâmica, baseada nas relações comerciais e no desenvolvimento científico-tecnológico, acentuou as desigualdades sociais e concentrou-as nas cidades, aumentando, assim, o número de mendigos e desafortunados, o medo, a insegurança e a exploração da classe trabalhadora (BOILEAU; NARCEJAC, 1991; SILVA, 2005). Desse modo, a cidade intensifica o convívio entre as pessoas ao mesmo tempo em que promove o anonimato e a indiferença em meio a uma verdadeira multidão de rostos que se aglomeram nas fábricas, nas praças e nos cortiços e em tantos outros espaços.

Os folhetins nascem nesse cenário e buscam atender ao anseio humano por respostas, por informações, ou seja, pela compreensão dos fatos que se desenrolam no entorno social. É nesse sentido que o folhetim, sensacionalista, violento, erótico e extravagante “provoca um prazer intenso: o encanto do mistério, emoção produzida pelo espetáculo da infelicidade, desejo de justiça, etc.” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 15). Tem-se as condições sócio-históricas e o meio para o surgimento de um gênero literário que expresse e represente esta realidade urbana: o gênero policial.

Configurado a partir dos moldes iniciais de Edgar Allan Poe, ao publicar *Assassinatos na rua Morgue*, na *Graham's Magazine*, em 1841, esse gênero se transformou ao longo do tempo, ganhou corpo e fama com personagens como Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle, ou autores, a exemplo de Agatha Christie e Raymond Chandler, sendo que suas características ainda se mantêm em nossa época, apesar das várias mudanças de estilo e foco presentes nos diferentes romances policiais, como explica Fernanda Massi (2011) em *O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação do gênero*.

No entanto, há que se destacar que o gênero policial é comumente visto com desdém pela crítica e pelos estudos literários que tendem a classificá-lo, quase sempre, tão somente no rol da leitura de entretenimento, procurando posicioná-lo do lado oposto às obras literárias aclamadas, aquelas que trazem alguma “contribuição” ao leitor, à sociedade, ao pensamento crítico, à emancipação do sujeito, ou seja, que impulsionem toda e qualquer benesse oriunda da leitura literária. Apesar do preconceito sofrido por esse gênero, como em qualquer outro, com olhar atento e mente aberta, o pesquisador e, também, o leitor podem encontrar obras de qualidade, capazes de revelar verdades sobre os seres humanos e suas sociedades, parafraseando o pensamento de Llosa (2016).

Prova disso é que a figura do detetive enquanto máquina de pensar, com raciocínio lógico sobre-humano e que desvenda o crime, restabelece a paz e faz a justiça acontecer, não emplacou no Brasil. Nem a figura clássica dos detetives ingleses e nem o sistema policial e judiciário se vinculam à realidade brasileira por questões sócio-históricas de impunidade, de ineficiência e desigualdade social perante a lei. Fato que é denunciado desde a primeira narrativa policial escrita em nosso país: *O mistério*, de 1920, de Medeiros e Albuquerque, Coelho Neto, Afrânio Peixoto e Viriato Corrêa.

Em pouco mais de cem anos, muitas obras do gênero policial foram escritas por autores brasileiros, talvez o maior expoente do gênero seja Luiz Alfredo Garcia-Roza que encontrou a medida entre a crítica-social, a investigação e o humor, ganhou vários prêmios e nos deixou mais de uma dezena de obras.

É nessa perspectiva que encontramos o texto *Cabeças de segunda-feira*, de Ignácio de Loyola Brandão; fruto de um gênero literário nascido das transformações sociais que estabeleceram as características fundamentais que sustentam a vida nas cidades até hoje. Remodelado e reconfigurado para representar um cenário de crime no Brasil, onde a ficção dá as mãos à realidade quando se trata de expor nossas mazelas sociais e impressionar o leitor. Além disso, a demonstração de que uma narrativa policial está longe de ser uma prestidigitação de entretenimento sem sentido, vinculando-se às mesmas qualidades que costumam ser valorizadas na promoção da humanização, como diria Candido (2011).

O premiado escritor Ignácio de Loyola Brandão é membro da Academia Brasileira de Letras desde 2019 e possui vasta obra que contempla contos, crônicas, romances, peças teatrais, biografias e livros dedicados ao público infantil e juvenil. *Cabeças de segunda-feira* foi publicado pela primeira vez em 1983 e ainda consegue representar um extrato das relações sociais na modernidade de uma grande cidade. Talvez seja possível dizer até que, ao longo de quatro décadas, o que foi exposto por Brandão nesse conto tenha se acentuado em vários sentidos, como será possível constatar ao longo da análise.

Fome de ser humano

Cabeças de segunda-feira narra a descoberta de quatro corpos decapitados num edifício. A narrativa é organizada em três momentos: quem? Por quê? E como? Assim, a identidade do assassino que, na estrutura clássica do gênero policial, só é desvendada no final, aqui é apresentada na parte inicial do conto, que, a seguir, passa a apresentar os motivos que levaram aos crimes, para só então esclarecer o *modus operandi*. Essa ordenação leva-nos a considerar que os indivíduos têm menos importância do que os fatos. Não se trata, desse modo, das revelações feitas por um ser humano heroico anunciador da verdade que desmascara o

criminoso, seu antagonista. Na verdade, são “as conclusões de zelador” (BRANDÃO, 2002, p. 290) que mais se destacam, ironizando o trabalho de investigação que, pela voz do policial, recebe uma verdadeira enumeração dos problemas do sistema de segurança no nosso país, como pode-se observar no trecho: “não temos gente, não temos verbas, não temos laboratório. Existem duzentos mil ladrões na cidade. Mais de quarenta mil mandados de prisão que não podem ser cumpridos” (BRANDÃO, 2002, p. 292), e o agente ainda acrescenta: “de cada dez desempregados, sete terminam assaltando. Até a polícia entra no jogo” (BRANDÃO, 2002, p. 292).

É importante mencionar ainda que, mais do que romper com a polarização herói-vilão, esse conto praticamente anula a figura do detetive/policial e apresenta o criminoso como a verdadeira vítima de um sistema social que objetifica, exclui e ignora as pessoas, em especial, as de classes sociais mais baixas. Portanto, determinadas reflexões, ao ler o conto, povoam o pensamento do leitor no sentido de que embora as vítimas tenham sido submetidas a assassinatos com requintes de crueldade, o que o assassino desejava era apenas atenção e respeito da parte delas. E assim como no decorrer dos dias e dos encontros frios e desrespeitosos o “criminoso” não teve o tratamento que desejava, resolveu revidar à sua maneira, liquidando as presenças que para ele tornaram-se indesejadas.

Portanto, no primeiro parágrafo do conto fica evidente a falta de horror ao encontrar o corpo da primeira vítima, Doutor Joaquim. O horror cede lugar a “muito nojo”, indicando que a morte não choca, mas provoca repulsa e aversão. O encontro com a morte produz esse sentimento pela dupla constatação: a primeira, a da inevitabilidade da própria morte e a segunda, a da inegociável condição de matéria inerte e descartável. Assim, morrer é indigno, pois ao morrer perde-se a funcionalidade e o valor social, torna-se irremediavelmente descartável.

Bauman (2001) explica que, na modernidade líquida, as condições econômicas e sociais precárias produzem a percepção de que tudo pode ser descartável, não importa se são objetos ou seres humanos. Essa dinâmica da dispensabilidade acentua o constante fluxo de incertezas e inseguranças característico de nossa época; uma dinâmica em que a morte, banal, incômoda e talvez até inconveniente é apenas a constatação máxima da fragilidade condicionante de nossa espécie, algo que, a todo custo, o ser humano se esforça para evitar.

A imagem dos corpos decapitados e que só são reconhecidos pelos objetos e pela localização em que foram encontrados ressalta a objetificação dos indivíduos: “Todo mundo conhecia. A roupa do Dr. Joaquim, o físico magro. A mesa da Diva. A carteira de identidade do Lemos. O lenço sempre no bolso do paletó que Moraes usava” (BRANDÃO, 2002, p. 292). As cenas dos crimes reforçam a ideia de que o objeto e o humano se confundem. Na observação dos cenários, há a reflexão de que as pessoas são parte da paisagem, exercem funções sociais,

ocupam espaços urbanos, mas não são reconhecidas em sua intimidade e humanidade; ou, de outro modo, não estabelecem vínculos emocionais e afetivos com outras pessoas.

Nesse sentido, a ausência das cabeças demonstra a ausência do pensamento, das emoções e da maior parte dos cinco sentidos que nos proporcionam interagir com o mundo à nossa volta. Logo, os corpos decapitados são representações de um ser humano que não pensa, não sente, não se emociona e nem é capaz de se relacionar com as pessoas e com o ambiente, ou seja, são corpos em desequilíbrio.

Assim, o homem mutilado em sua condição de ser pensante e racional torna-se um ser irracional na narrativa à medida em que vira máquina a serviço de uma sociedade que o conduz no sentido de não enxergar os lados, para cima ou para frente, de passar pela vida sem viver, de não experimentar as sensações, as emoções que o convívio amigável com o semelhante pode proporcionar. O que vale é a permanente manutenção do lucro de uma classe dominante e insaciável por querer sempre mais em prejuízo da qualidade de vida dos menos abastados e vulneráveis, embora se saiba que, nesse contexto, todos saem perdendo.

Dessa forma, vale lembrar que, apesar das mortes violentas, “os escritórios que não tinham nada a ver com os crimes reclamaram. Estavam sendo prejudicados. Ninguém se importou” (BRANDÃO, 2002, p. 290). Além da evidente insensibilidade do trecho, vê-se o contraponto entre essa e a preocupação com afazeres do trabalho, com o capital, afinal, como aparece em outros momentos no conto, perder o emprego assusta mais que a morte, a violência ou a humilhação, assombra mais que a ameaça de perder a liberdade, afinal, sem emprego, a sobrevivência, penosa para as camadas mais pobres da sociedade torna-se ainda mais difícil, e assim, o policial adverte os funcionários com a seguinte mensagem: “quem não vier trabalhar amanhã estará automaticamente preso. Se for encontrado, claro” (BRANDÃO, 2002, p. 292).

É nesse sentido que Bourdieu (1998) afirma que, em função da própria história ou de sua descendência, o trabalhador ainda apreende, assume e suporta condições de trabalho alienantes bem próximas do trabalho forçado até porque, complementa Bauman (2001, p. 168), a sobrevivência “reivindicada em termos de trabalho e emprego [...] se torna mais e mais frágil e menos confiável a cada ano que passa”, portanto, as pessoas acabam se submetendo a todo tipo de humilhações e sacrifícios a fim de manter-se no mercado de trabalho. Logo, no conto, o investigador, “olhou todos, um por um. E todos olharam para ele, impassíveis e esfomeados. Não tinham nem mesmo deixado que comessem as marmitas trazidas de casa” (BRANDÃO, 2002, p. 292).

Ainda nesse viés, segundo Bauman (2001, p. 159), os “trabalhadores de rotina [...] tendem a ser as partes mais dispensáveis, disponíveis e trocáveis do sistema econômico”. E, portanto,

são as parcelas mais vulneráveis da engrenagem econômica que sustenta a sociedade. Nota-se que quem reclama são “os escritórios”, não as pessoas, o que, por sua vez, reforça a ideia de que os todos são apenas parte de uma dinâmica de produção de bens e de capital que não pode parar, mesmo que quatro pessoas tenham sido decapitadas na porta ao lado. Ninguém se importa porque, como máquinas, não podem parar, não podem se emocionar, não têm direito nem a se espantar.

Essa rotina imperturbável que garante a sobrevivência é demonstrada no conto de várias formas, desde quando o texto fala dos hábitos até a repetição do abrir e fechar das portas e do sobe e desce do elevador. Frisa o texto: “um prédio, para seus usuários, se limita às fronteiras onde os homens trabalham, raramente são ultrapassadas” (BRANDÃO, 2002, p. 291). O substantivo “usuários” indica o tipo de relação estabelecida com o espaço, com o tempo e, também, com as pessoas na modernidade.

Desde o nascimento, o ser humano é treinado, adestrado, para encontrar utilidade para as coisas e para si mesmo, logo, aprende a serventia de tudo e raramente ultrapassa essas fronteiras, pois elas delimitam a segurança, poupam esforços. Afinal, não há tempo a perder, pois todos estão sempre ocupados demais, tão ocupados que “ninguém brinca com o ascensorista às segundas-feiras. As caras estavam amarradas, fechadas. Para que tinha servido o sábado e o domingo?” (BRANDÃO, 2002, p. 295).

O fragmento anterior exemplifica a relação das pessoas com o trabalho, já que a segunda-feira é sinônimo de retorno às obrigações e afazeres que definem a vida das pessoas em sociedade. Ao observar que novamente a semana de trabalho remunerado tem início, as pessoas sentem o movimento frenético da vida, se fecham, contudo não questionam. Nessa lógica, nota-se que o final de semana, tempo destinado ao descanso, mas, que, aparentemente, não é aproveitado de modo aquedado para o repouso e o lazer. Provavelmente, estavam na incumbência de organizar a casa, de colocar em dia alguns serviços atrasados ou cheios de preocupações que impedem o descanso da mente. É possível concluir que as pessoas estão ocupadas demais até para o descanso dos finais de semana, o que torna as segundas-feiras ainda piores, traduzindo as expressões fechadas de todos que cruzam com o ascensorista.

As relações de comunicação são relações de poder (BOURDIEU, 1998), o que, no conto, marca o lugar social dos personagens. Elencamos algumas passagens relacionadas aos quatro mortos que demonstram a anulação do trabalhador perante o poder simbólico daqueles que possuem influência, estabelecida pelo capital social. Assim, é possível perceber que a linguagem verbal ou não verbal do ascensorista não tem qualquer valor para os demais, vejamos: 1) “Dr. Joaquim, sempre duro, seco como uma vara. Nunca cumprimentava. Nem mesmo dizia o andar” (BRANDÃO, 2002, p. 293), e a única vez que se dirigiu a ele foi para xingá-lo de burro.

Além disso, quando o ascensorista tenta o contato visual, o outro fixa o olhar no teto como se a simples existência do outro (ascensorista) pudesse incomodar.

Não direcionar o olhar é uma forma de anular a existência perturbadora do outro. Ao perceber o claro sinal de indiferença, no gesto do Dr. Joaquim, o homem sente-se colocado em um lugar de menor valor e, ao perceber isso, cresce a repugnância do ascensorista para com aquele que pensa ser superior ao levar em conta sua condição e posição social. Nesse contexto, o desvio no olhar sinaliza que quem tem “mais” pode “mais”, uma lógica do capital que faz pensar que ambos estão adoecidos emocionalmente. Portanto, a narrativa possibilita questionar se o valor do ser humano está no acúmulo de bens/na posição social ou nas relações humanas que os indivíduos estabelecem durante as experiências e experimentações que a vida proporciona.

2) “A perfumada Diva [...] ficava perto dele, muito perto, mesmo que o carro estivesse vazio. Ali, quase encostada. E fedendo. Fedendo esses perfumes de miss” (BRANDÃO, 2002, p. 294). O perfume de Diva incomoda porque para ele encobre o humano, “o cheiro tem que ser natural”, ressalta o ascensorista. Contudo, chama a atenção de que a única mulher entre as vítimas não aparentava tratá-lo com desdém como os demais. Nesse sentido, o homem, preso aos ensinamentos de uma sociedade machista e patriarcal, reforçada pelo seu líder religioso cultiva o pensamento de que: “sabão de pedra, sabão de coco, no máximo, são coisas permitidas pela lei natural. Não é o que o Reverendo Matias diz todos os domingos?” (BRANDÃO, 2002, p. 294), portanto, mulher tem de ser recatada, precisa se preservar, e não fazer o que deseja, receber visitas constantes como era o caso da Diva.

Por outro lado, essa mesma sociedade machista desconsidera o assédio sexual sofrido pelo homem. Assim, nota-se que o ascensorista se sente incomodado pela proximidade corporal da secretária, mas não reclama porque se todos os outros correm atrás dela, ele, como homem, macho, viril, também deveria correr — modelo nocivo e estereotipado que ainda permeia nossa cultura e gera frustração, críticas, repressão (NOLASCO, 1993). Nesse sentido, vê-se que ele chega a vomitar incomodado pelo cheiro, mas não comenta, não menciona, apenas pede para mudar de carro, sem, contudo, explicar porque, afinal, sente que se comentasse seria ridicularizado, considerado melindroso, delicado, pouco “homem”. Infelizmente, esse tipo de pensamento ainda povoa a maior parte das pessoas, caracterizando um contexto sociocultural em que sentir-se incomodado com a constante proximidade corporal de uma mulher é o mesmo que não ser homem: reflexo da conhecida masculinidade tóxica.

Assim, ele pede para trocar de ala e recebe apenas um curta negativa: “é impossível” (BRANDÃO, 2002, p. 294). Ele não discute, da mesma forma que não reclama do zunido no ouvido ou do fato de terem tirado o banquinho de madeira em que ele se sentava, pois, tem

certeza de que se reclamar será demitido. Sua voz não tem valor, não é levada em conta porque ele é substituível.

Mas, ainda com relação à comunicação não verbal e a invasão do espaço pessoal do outro, percebe-se que o ascensorista deve ocupar o mínimo espaço possível, ficar “em pé, ocupando espaço mínimo” (BRANDÃO, 2002, p. 294), encolhido no canto, apertando os botões, sem perguntar, sem direcionar o olhar, sem interagir. Tanto que Dr. Joaquim parece preferir ficar às costas dele para evitar o contato, o que também incomoda o ascensorista que, “talvez com reflexo do bairro onde mora” (BRANDÃO, 2002, p. 294), sente medo, tem a sensação de vulnerabilidade. É o retrato do cidadão da urbe: um humano que tem mais medo do humano do que de qualquer outra coisa.

3) “Lemos apertava todos os botões, sorridente. Não dizia nada, apertava os botões e sorria. [...] Chapa. Joinha. Só sabia dizer isso. Chapa. Chapa. O Lemos não sabia seu nome. Duvidava que alguém soubesse” (BRANDÃO, 2002, p. 295). Nesse trecho, além de ignorá-lo fisicamente e violar o espaço de seu trabalho, há a questão da não nomeação. De acordo com Bourdieu (1998), a nomeação é uma das formas mais elementares do poder, aquela que faz existir pelo ato da nomear. Logo, sem nome, ele, de fato, não existe. Nota-se que os empregados: ascensorista, faxineira, zelador não são nomeados no conto, o que indica o baixo capital simbólico que representam na hierarquia de poder do edifício. E, sem nomes, não possuem nem o *status* de humanos.

Nesse ponto, vale lembrar que eles foram os primeiros a serem interrogados e até pressionados a confessarem o crime, afinal, a violência só pode vir do outro, do diferente, de pessoas que tiveram pouco ou nenhum acesso à educação formal, menos abastadas, que moram não se sabe onde e nem como. Historicamente o preconceito de classe vincula todo tipo de barbárie aos menos favorecidos, atribuindo a eles um comportamento animalesco, como se o dinheiro fosse condição *sine qua non* para a boa conduta legal, ética e moral diferenciando entre os seres humanos “evoluídos” e os “trogloditas”.

4) Por fim, o Doutor Moraes que, rindo, costumava apertar botões imaginários nas costas dele. “Como se ele não estivesse ali, fosse uma peça do elevador. Como podiam? Sua pele era amorenada, meio oleosa, diferente daquele aço cinza. Não dava para confundir. Pele é macia, aço é duro, brilha, não sente” (BRANDÃO, 2002, p. 295). Ele chegou a reclamar, mas sua queixa foi minimizada. Nessa passagem, temos o cúmulo do rebaixamento do indivíduo que serve de brinquedo humano, escravo da modernidade, objeto sem sentimentos dominado pelo outro.

A oposição entre a pele e o aço demonstra o sofrimento psíquico do personagem. Ele praticamente grita que é um ser humano e que está vivo, sua pele morena oleosa sente e é por isso que ele sofre. O aço duro e brilhante do elevador não sente, não reclama, é objeto resistente, maleável e durável, por isso suporta tudo sem reclamar, algo que querem dele. Querem que ele se mantenha impassível, serviçal de prontidão, inabalável e sorridente. A funcionalidade e a estética do trabalhador é o que interessa, tanto que, sem o uniforme, Lemos não o reconheceu na rua.

Na modernidade, a aparência tem um alto valor simbólico, sendo que é por isso que, sem maiores esclarecimentos, tiraram o banquinho de madeira do ascensorista: “não ficava bem com a estética do elevador, todo em aço escovado” (BRANDÃO, 2002, p. 294). Aqui nota-se a oposição do conforto e da beleza e, também, a recusa de tudo aquilo que não pareça perene e estável. As pessoas querem estar rodeadas por algo que compense a sua insegurança e sua fragilidade, não querem lidar com nada que as lembrem da precariedade, da instabilidade ou da vulnerabilidade da modernidade (BAUMAN, 2001), logo, tudo deve estar limpo, bonito, brilhante, escovado e estável.

É nesse viés que as relações são estabelecidas na sociedade contemporânea, sem que haja necessidade de aprofundamento na “sujeira” do outro. Nessa compreensão, evitamos o conflito, especialmente o cara a cara com o outro, não queremos saber de seus problemas e nem de suas tristezas, pois essas não fornecem a alegria que o meu eu-narcísico precisa. As pessoas parecem cada vez mais despreparadas para lidar com as próprias emoções, mas sobretudo mais ainda para lidar com as emoções das pessoas ao seu redor, assim, criam relações superficiais, pois essas são mais fáceis de serem rompidas, já que a ausência de grandes envolvimento afetivos emocionais pode ser compreendida como uma estratégia de preservação do “eu”. Tudo se torna rápido, constante e tragável pelo tempo.

De acordo com Bauman (2001, p. 155, grifo do autor), “a incerteza do presente é uma poderosa força *individualizadora*”. Logo, não há interesses em comum, especialmente a longo prazo, pois os indivíduos estão interessados na satisfação pessoal momentânea, já que o futuro é, “na melhor das hipóteses, sombrio e nebuloso” (BAUMAN, 2001, p. 170). Desse modo, as relações são voláteis, rasas e mutáveis, pois é importante *parecer* bem, rodeado de muitos amigos, em momentos felizes. Logo, a única maneira de manter as diferentes *personas*, “máscaras” bidimensionais (JUNG, 2014b) que utilizamos para a convivência social é por meio do distanciamento, afinal, a proximidade revela nossos problemáticas e imperfeições.

Nesse sentido, torna-se difícil ver o outro e se enxergar com profundidade, sendo comparadas a objetos, as pessoas são facilmente substituíveis. Logo, há um treinamento imperceptível e eficiente na modernidade no sentido de que as emoções, os sentimentos sejam cada vez

mais abafados, suprimidos e atropelados pela correria diária provocadas pela necessidade de consumo, de pagar contas ou mesmo de ter sempre mais sem se fazer um balanço do que é realmente necessário e importante na/para vida. A lógica do capital é a pressa, a urgência e o atropelo do homem.

Para o ascensorista, que sofre com todo tipo de humilhação e luta contra a objetificação da própria humanidade, o único consolo parece ser o espiritual. Percebe-se que o texto menciona que ele vai à igreja aos domingos, que ouve os ensinamentos do reverendo e que, nesse ambiente, se sente em paz. No entanto, o fenômeno da dissidência religiosa descrito por Foucault (1984) já aparece quando o personagem se pergunta: “será que Deus me vê? Não sei, não” (BRANDÃO. 2002, p. 295). O questionamento indica a fragilidade da crença, algo que concede ao ser humano o poder e o direito de fazer o que bem entender. Não há uma instância controladora observando, logo tudo é permitido, inclusive eliminar os ofensores.

O criminoso age no anonimato, na esperança de que seu delito não será descoberto e, assim, seus problemas serão resolvidos. No entanto, uma passagem simbólica anterior nos dá uma pista de que, nesse caso, a solução não chegará tão facilmente. Essa passagem aparece quando o garçom fala ao ascensorista dos mosquitos. Ele diz: “Se você resolver matar todos os mosquitos, não vai fazer outra coisa a vida inteira” (BRANDÃO, 2002, p. 293). É por isso que no final, apesar de ainda acreditar que seus desafetos purgarão os pecados no inferno, ele não se sente feliz. A morte dos quatro não resolve o problema, pois ele é generalizado, faz parte da sociedade como um todo. Como as moscas, as pessoas estão por toda parte, aglomeradas, não identificadas, repetindo e repetindo os mesmos comportamentos.

Assim, com o mesmo sentimento de exclusão que tinha antes de matar, o ascensorista parece esperar que os corpos sejam descobertos. Diz que ficará “encolhido em seu canto, sem que lhe digam por favor, bom dia, obrigado. Peça de aço, escovado, brilhando” (BRANDÃO, 2002, p. 296). Quando descobrirem o que ele fez, irão destacá-lo na multidão. Quem sabe assim seja notado, talvez até classificado como humano que sente, age e reage, provavelmente lhe deem voz, ouçam seus pesares e seus lamentos e, inclusive, se escandalizem com suas ações. Enfim, humano e não peça fria de aço inerte.

Na vida que leva não sabem seu nome, não sabem que ele tem que pegar três conduções desconfortáveis para chegar em casa e que em todas elas corre o risco de ser assaltado, como já foi. Ninguém imagina que ele tem quatro filhos, que não tem dinheiro para comprar um caderno para o filho estudar e que, muitas vezes, sente fome. Por causa da fome, ele deixa de roubar um caderno para o filho e rouba um chocolate, por causa da fome, ele come o que consegue comprar, comida de má qualidade, tanto que chega a disputá-la com os mosquitos. Realidade bem diferente das pessoas dos escritórios que compram “bolachinhas, iogurtes,

chocolates, besteirinhas para enganar a fome durante o dia” (BRANDÃO, 2002, p. 293).

A fome faz parte dos instintos humanos mais elementares, afinal, sem comida, a sobrevivência é impossível. Sobreviver é a lei máxima da nossa espécie e em nome dela somos capazes do inimaginável. Logo, é inegável que a realidade e a ordem de importância das coisas são muito diferentes para quem tem fome. Além disso, Bauman (2001, p. 220) diz que: “a fome não pode ser aliviada pela negação; na fome, o sofrimento subjetivo e suas causas objetivas estão indissolúvelmente ligados, e a ligação é evidente e não pode ser desmentida”. Assim, é preciso fazer algo que, pelo menos, minimize as causas objetivas, afaste a fome e garanta a sobrevivência, ainda que seja por um período incerto. Na modernidade, a sobrevivência é a luta de um presente fluido e instável.

Considerações

A modernidade estabeleceu novas maneiras de as pessoas se relacionarem, maneiras essas alicerçadas no distanciamento, na diferenciação, no anonimato, na superficialidade e na dispensabilidade. Nessa perspectiva, o ser humano tende a se afastar de tudo aquilo que lembra a instabilidade e a insegurança de sua condição de humano, por exemplo, os sentimentos, as emoções e a morte. O que, por sua vez, provoca a objetificação das pessoas que, assim como as coisas, devem possuir funcionalidade prática de satisfação das necessidades de um “eu” dominante.

O capital, peça chave nesse jogo de poder, influencia o comportamento social sendo que para as classes menos favorecidas sobram as piores consequências, pois não têm direito a voz, não têm influência e acabam tendo que se submeter a trabalhos alienantes e até humilhantes em nome da sobrevivência. No conto, vemos que o ascensorista se sente ora invisível, ora como peça de aço parte do elevador em que trabalha. A imposição dessa condição de ser inanimado o sufoca, o faz sofrer, pois ele parece buscar a todo instante uma humanidade perdida no mesmo lastro da dignidade.

Paradoxalmente, o personagem parece buscar nos homicídios o restabelecimento dessa humanidade. E, ainda que a solução não venha como esperada, no final do conto, parece haver a esperança de finalmente ser tratado como ser humano, alguém que pensa, sente e se emociona e não como peça de aço escovado e brilhante.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2001.

BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. **O romance policial**. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cabeças de segunda-feira. *In*: COSTA, Flávio Moreira da (org.). **Os 100 melhores contos de crime e mistério da literatura universal**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

LLOSA, Mario Vargas. **La verdad de las mentiras**. Livro digital. Alfaguara, 2016.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Alexander Meireles da. **Literatura Inglesa para brasileiros**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

“I’M SICK OF BEING INTERRUPTED”: UMA ANÁLISE DA SÉRIE TELEVISIVA LOVECRAFT COUNTRY (2020) À LUZ DA CRÍTICA AFRO-AMERICANA²²⁵

Maria Eduarda Marques Galeno²²⁶

Resumo: A Crítica Afro-Americana é uma das áreas de estudo da Crítica Literária atual que almeja desconstruir a hegemonia branca no âmbito dos estudos literários, a partir do ponto de vista do povo negro sobre a sua história, lutando contra o racismo ou qualquer forma de segregação racial. Diante disso, tanto as perspectivas de análise quanto os objetos literários têm sido ampliados, englobando inclusive produções audiovisuais. Assim, a série televisiva de terror produzida pela emissora HBO, criada por Misha Green e produzida por Jordan Peele e J.J Adams, *Lovecraft Country* (2020), além de apresentar monstros e feiticeiros, também expõe diversas formas de violência racial sofridas por uma família Afro-Americana que vive no subúrbio dos Estados Unidos. Os episódios “*A history of Violence*”, “*Strange Case*” e “*Jig-a-Bobo*” desvelam violências sofridas pela personagem Ruby Baptiste tanto por sua situação social quanto pela cor de sua pele. Nesse sentido, esta pesquisa pretende responder a seguinte pergunta: que tipos de violência social e racial a personagem Ruby Baptiste sofre nos episódios “*A history of violence*”, “*Strange case*” e “*Jig-a-Bobo*” da série televisiva *Lovecraft Country* (2020)? Para conseguir responder essa pergunta, foram traçados dois objetivos específicos: Apresentar os pressupostos teóricos da Corrente Literária Afro-Americana e discutir os conceitos de violência social e racial e suas respectivas implicações ética e morais para a sociedade. Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisadores como Culler (2000), Souza (2007), Tyson (2006), Eco (2003) e Aufa (2005). Os resultados revelam que Ruby, por conta da sociedade dominada pela hegemonia branca e racismo, tem pensamentos autodepreciativos em virtude de sua interseccionalidade e racismo internalizado.

Palavras-chave: Crítica Literária. Corrente Literária Afro-Americana. Violência social e racial. *Lovecraft Country*.

225 Artigo realizado como requisito de nota pela disciplina de Crítica Literária (2021.1), orientado pela Profa. Dra. Renata Cristina da Cunha, professora do curso de Letras Inglês da UESPI. E-mail: renatacristina@phb.uespi.br.

226 Acadêmica do sexto período do curso de Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba. E-mail: mariagaleno@aluno.uespi.br.

Considerações iniciais

O presente artigo foi realizado como um trabalho da disciplina de Crítica Literária do quarto período do Curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus Alexandre Alves de Oliveira*, Parnaíba. Esta disciplina visa a compreensão das correntes literárias e suas análises críticas diante de suas diferentes abordagens, além de proporcionar a discussão e o pensamento crítico do aluno sobre obras literárias e produções audiovisuais.

Dito isso, esta pesquisa pretende responder a seguinte pergunta: como os pressupostos teóricos da Crítica Afro-americana se correlacionam com os episódios “*A history of violence*”, “*Strange case*” e “*Jig-a-Boo*” da série televisiva *Lovecraft Country* (2020), nos quais a personagem Ruby Baptiste sofre diferentes formas de racismo? Para alcançar esse objetivo, foram traçados dois objetivos específicos: realizar uma breve explanação sobre a Crítica Afro-Americana e seus principais conceitos e, após isso, analisar a série *Lovecraft Country* associando os conceitos com o racismo sofrido pela personagem Ruby Baptiste. No âmbito metodológico, este artigo possui cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, usando como referencial teórico Culler (2000), Souza (2007), Tyson (2006), Eco (2003) e Afa (2005).

No que diz respeito à estrutura, esta pesquisa está dividida em cinco tópicos: *considerações iniciais, crítica literária e seus campos de análise, corrente Afro-Americana, Lovecraft Country e análise das cenas, considerações finais*. No primeiro tópico, é apresentado como o artigo está organizado e os objetivos que pretende alcançar. No segundo, ocorre a explanação sobre a Crítica literária. No terceiro, são apresentados o contexto histórico e os conceitos da Crítica Afro-Americana. No quarto tópico, a série *Lovecraft Country* e as cenas são analisadas. Por fim, no último tópico as considerações finais são apresentadas.

Crítica literária e seus campos de análise

A literatura está intrinsecamente presente em nossa sociedade, refletindo a nossa cultura e os tipos de relações sociais presentes no nosso cotidiano com o passar do tempo e, indubitavelmente, se tornou um objeto de análise. Nesse sentido, Culler (2000, p. 4) “The main effect of theory is the disputing of ‘common sense’: common sense views about meaning, writing, literature, experience. For example, theory questions²²⁷. Com isso, teorizar se torna uma prática insubstituível nos campos de questionamento. De acordo com Souza (2007, p. 10), “teorizar sobre algo é transformá-lo num objeto problemático, isto é, de interesse para um estudo de caráter metódico e analítico”. Diante desse cenário, apenas discutir sobre as estruturas das

227 “O principal efeito da teoria é a disputa do ‘senso comum’: visões do senso comum sobre sentido, escrita, literatura, experiência. Por exemplo, questões teóricas” (CULLER, 2000, p. 4, tradução nossa).

obras e a posição de seus personagens não era mais suficiente, sendo que obras literárias, sejam elas quais forem, são escritas perante um cenário histórico e social e, nesse sentido, a literatura nos dá diversos tipos de interpretações.

Eco (2003, p. 12) argumenta que “As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida”. Este pensamento também se relaciona com as ideias da teórica Lois Tyson (2006, p. 2): “the author is no longer considered a meaningful object of analysis. We focus, instead, on the reader; on the ideological, rhetorical, or aesthetic structure of the text; or on the culture in which the text was produced”²²⁸.

A “morte”²²⁹ do autor nos abre um leque de interpretações: aplicamos nossa visão crítica ao que estamos lendo ou assistindo, seja uma série, um filme ou algum *cartoon*. Contudo, alguns podem não compreender produções audiovisuais como objetos de análise da Crítica Literária. Para esclarecer tanto esse mito e justificar o objeto de análise desta pesquisa que se trata de uma série televisiva, uso Tyson (2006, p. 2):

And if we believe that human productions — not just literature but also, for example, film, music, art, science, technology, and architecture — are outgrowths of human experience and therefore reflect human desire, conflict, and potential, then we can learn to interpret those production in order to learn something important about ourselves as a species. Critical theory, I think you will find, provides excellent tools for that endeavor, tools that not only can show us our world and ourselves through new and valuable lenses but also can strengthen our ability to think logically, creatively, and with a good deal of insight.²³⁰

Desta maneira, Crítica Literária é uma disciplina que visa investigar produções literárias e audiovisuais buscando incentivar o pensamento crítico e a criatividade do aluno. E diante disso, o discente consiga se atentar sobre questões religiosas, políticas e que aprenda a compreender a sua posição na sociedade como um cidadão, consumidor e com direito ao voto (TYSON, 2006). Deste modo, esta área de pesquisa também discorre por diversas correntes literárias, como a Crítica feminista, Marxista, Psicanalítica, Pós-colonial, Estruturalista e Afro-Americana.

228 “O autor não é mais considerado um objeto significativo de análise. Nós nos concentramos, em vez disso, no leitor; na estrutura ideológica, retórica ou estética do texto; ou na cultura em que o texto foi produzido” (TYSON, 2006, p. 2, tradução nossa).

229 Lois Tyson usa o termo “dead” para se referir aos autores em seu livro (TYSON, 2006, p. 2, linha 20).

230 “E se acreditarmos que as produções humanas – não apenas literatura, mas também, por exemplo, cinema, música, arte, ciência, tecnologia e arquitetura – são resultados da experiência humana e, portanto, refletem o desejo, o conflito e o potencial humano, então podemos aprender a interpretar essas produções para aprender algo importante sobre nós mesmos como espécie. A teoria crítica, acho que você descobrirá, fornece excelentes ferramentas para esse esforço, ferramentas que não apenas podem nos mostrar nosso mundo e a nós mesmos através de novas e valiosas lentes, mas também podem fortalecer nossa capacidade de pensar logicamente, criativamente e com bastante discernimento (TYSON, 2006, p. 2, tradução nossa).

Critica afro-americana

Antes da Guerra Civil Americana, o que se chamava de literatura escrita pelas pessoas negras correspondia apenas às memórias das pessoas que conseguiram escapar da escravidão que assolava as Américas (AUFA, 2005). As narrativas dos escravizados visavam o sonho de um dia serem libertos de suas correntes e desfrutar da tão esperada autonomia de seus corpos e não mais a dominação branca. Posteriormente, em seguida à Guerra civil, vários autores sentiram a liberdade de apresentar suas obras não-ficcionais sobre as circunstâncias em que os povos escravizados viviam e nesse mesmo período surgiram as escritoras negras que escreviam sobre “Os princípios do comportamento da vida”, relacionando tanto o fato de serem mulheres quanto o fato de serem negras (AUFA, 2005). Em seguida a esses movimentos, sucedeu-se o Renascimento do Harlem no qual Aufa (2005, p. 6-7) denota:

The Harlem Renaissance from 1920 to 1940 was a flowering of African-American literature and art. Based in the African-American community of Harlem in New York City, it was part of a larger flowering of social thought and culture. Numerous Black artists, musicians and others produced classic works in fields from jazz to theater; the renaissance is perhaps best known for the literature that came out of it [...] The Harlem Renaissance marked a turning point for African-American literature. Prior to this time, books by African Americans were primarily read by other Black people. With the renaissance, though, African-American literature – as well as black fine art and performance art – began to be absorbed into mainstream American culture.²³¹

O Renascimento do Harlem foi, além de tudo, uma exteriorização da cultura. Não apenas da escrita, mas também da música como *jazz* e *blues*, pintura e dança. Diante disso, essa exteriorização foi o início do pensamento da resistência negra e uma premonição ao movimento dos direitos civis dos Estados Unidos, Aufa (2005) confirma isso em “This migration produced a new sense of independence in the Black community and contributed to the vibrant Black urban culture seen during the Harlem Renaissance.”²³². O movimento dos Direitos Civis inspirou ainda mais os escritores, a abominação do racismo e luta para o fim da segregação alimentaram ainda mais o sentimento de resistência, e com isso, temas como feminismo negro e a sexualidade foram bastante abordados na época.

231 “O Renascimento do Harlem de 1920 a 1940 foi um florescimento da literatura e arte afro-americana. Com sede na comunidade afro-americana do Harlem, na cidade de Nova York, foi parte de um florescimento maior do pensamento social e da cultura. Numerosos artistas, músicos e outros negros produziram obras clássicas em campos do *jazz* ao teatro; o renascimento é talvez mais conhecido pela literatura que dele surgiu [...] O Renascimento do Harlem marcou um ponto de virada para a literatura afro-americana. Antes dessa época, os livros de afro-americanos eram lidos principalmente por outros negros. Com o renascimento, porém, a literatura afro-americana – assim como as belas artes negras e a arte performática – começaram a ser absorvidas pela cultura americana dominante.” (AUFA, 2005, p. 6-7, tradução nossa).

232 “Essa migração produziu um novo senso de independência da comunidade Negra e contribuiu para vibrante cultura Negra urbana vista durante o Renascimento do Harlem” (AUFA, 2005, p. 7, tradução nossa).

Em síntese, influenciada pelo processo de escravidão do povo africano, a Crítica Afro-Americana é destinada a exprimir as angústias do povo negro diante das atrocidades sofridas como a escravidão e o racismo, utilizando o ponto de vista e a experiência do afro-americano diante dessas problemáticas. Em consonância, suas abordagens principais são a luta pela liberdade e igualdade como pessoas; a luta contra racismo, segregação racial, violência contra corpos negros; e a desmarginalização da cultura afro-americana no âmbito religioso e espiritual, musical, teatral e produções textuais.

Isto posto, apresentaremos adiante alguns conceitos predominantes desta Crítica e que nos ajudarão a compreender as análises das cenas da série *Lovecraft Country*, que é o objeto de análise desta pesquisa. Inicialmente, gostaria de destacar o *Racialismo*, que corresponde à doutrina de que as relações de superioridade, valores morais, a pureza de uma raça, características intelectuais e físicas perante outras são designadas por fatores biológicos e que esses fatores diferenciam as raças (TYSON, 2006). Esta crença da superioridade de raças, indubitavelmente, influenciou as ações da branquitude em suas ações escravagistas.

Em seguida, o conceito de *Racismo* também deve ser levado em consideração nesta discussão. Segundo Tyson (2006, p. 360), a concepção de Racismo “refers to the unequal power relations that grow from the sociopolitical domination of one race by another and that result in systematic discriminatory practices (for example, segregation, domination, and persecution)”²³³. Ou seja, as relações de poder e de superioridade da branquitude perante a negritude se tornaram violentas ao nível de exclusão e da negação do povo afro-americano como seres humanos. Semelhantemente a este conceito, surge a concepção de *Hegemonia* que reflete a total exclusão do povo Afro-Americano de toda e qualquer instituição social e a reafirmação da supremacia branca. Sobre este conceito, Tyson (2006, p. 360) afirma:

The virtual exclusion of African American history and culture from American education, which began to be addressed only in the late 1960s, reflects the virtual exclusion of African American history and culture from official versions of American history before that time. Only over the past few decades have American history books begun to include information about black Americans that had been repressed in order to maintain the cultural hegemony, or dominance, of white America.²³⁴

A relação entre essas abstrações transformou os ambientes sociais e institucionais americanos em espaços totalmente segregados e de impunidade ao povo branco. *O privilégio*

233 “refere-se às relações de poder desiguais que crescem a partir da dominação sociopolítica de uma raça por outra e que resultam em práticas discriminatórias sistemáticas (por exemplo, segregação, dominação e perseguição)” (TYSON, 2006, p. 360, tradução nossa).

234 “A exclusão virtual da história e cultura afro-americana da educação americana, que começou a ser abordada apenas no final da década de 1960, reflete a exclusão virtual da história e cultura afro-americanas de versões oficiais da história americana antes desse tempo. Somente nas últimas décadas, os livros de história americanos começaram a incluir informações sobre negros americanos que haviam sido reprimidos para manter a hegemonia cultural, ou domínio, da América Branca.” (TYSON, 2006, p. 360, tradução nossa).

Branco trabalha com o princípio da desvantagem, os brancos detendo todo o privilégio do sistema opressor acabam por sair impunes de todos os seus atos criminosos caso estes atos sejam praticados com pessoas negras, aqueles que estão em desvantagem e que não gozam de nenhum privilégio pelo simples fato de serem negros (TYSON, 2006). Em virtude desses conceitos explicativos de como a branquitude opera para a segregação do povo Afro-Americano, serão apresentados dois conceitos que explicitam as consequências da marginalização do povo negro: a *Interseccionalidade* e o *Racismo Internalizado*.

Primeiramente, de acordo com Tyson (2006, p. 376), “No one has a simple, uncomplicated identity based on race alone. Race intersects with class, sex, sexual orientation, political orientation, and personal history in forming each person’s complex identity.”²³⁵. A *Interseccionalidade* é um conjunto das características sociais, econômicas, sexuais e individuais de um grupo. Por conta de todo o afastamento dos povos Afro-Americanos dos direitos básicos, se eles não tiveram acesso à educação, logo não são seres com intelecto e não merecem os melhores empregos; se não tiveram acesso à saúde, logo não são saudáveis e higiênicos e etc. Em síntese, além de ser negro, será pobre, além de ser uma mulher, será uma mulher negra e pobre, e nos piores casos, um homem/mulher pobre e com uma orientação sexual que difere da heterossexual.

Em seguida, com relação aos sentimentos dos negros diante desses maus tratos físicos e psicológicos, temos o conceito de *Racismo internalizado*. Este se trata do resultado de toda a agenda racista da branquitude, a qual afeta o indivíduo negro psicologicamente para que ele realmente acredite que os brancos são superiores aos negros, fazendo com que eles se sintam subalternos, menos capazes e atrativos, e que em alguns momentos desejam ter a pele mais clara ou até mesmo serem brancos (TYSON, 2006). Em resumo, estas concepções e o contexto histórico da Crítica Afro-Americana nos permitem observar como este povo sofreu diante as violências da branquitude, como afetaram o pensamento do que os negros pensavam de si mesmos e como essas agressões geraram um sentimento de revolta e resistência à segregação.

Lovecraft Country (2020) e análise das cenas

Lovecraft Country (2020) é uma série televisiva de terror estadunidense baseada no livro do escritor Matt Ruff que possui o mesmo nome. Nesta produção audiovisual, somos apresentados a uma família Afro-Americana que vive no subúrbio dos Estados Unidos no auge da segregação racial em 1950, entretanto, este grupo acaba descobrindo que seus ancestrais possuem ligações com magia e, além de fugirem dos terrores raciais, vão ter que combater monstros e feiticeiros. Esta série possui apenas uma temporada com dez episódios, foi transmitida pela emissora

²³⁵ “Ninguém tem uma identidade simples e descomplicada baseada apenas na raça. A raça se cruza com classe, sexo, orientação sexual, orientação política e história pessoal na formação da complexa identidade de cada pessoa” (TYSON, 2006, p. 376, tradução nossa).

HBO e também está disponível na plataforma de *streaming* HBO Max, criada por Misha Green e produzida por Jordan Peele e J.J. Abrams. Portanto, por se tratar de uma série que expõe o cotidiano de uma família Afro-Americana em relação ao racismo e à segregação, esta produção se torna um ótimo objeto de análise corroborando a Crítica Afro-Americana.

Vale ressaltar o critério de escolha dos episódios que serão analisados. Na dinâmica familiar apresentada na série, todas as personagens entendem que vivem em um sistema opressor e em desvantagem, e por conta disto, sentem total aversão aos brancos e tentam ficar o mais longe possível deles. Entretanto, Ruby Baptiste é a única que sente desejo de ser validada pelos brancos, ter uma vida decente e ser respeitada, e para conseguir isso ela acaba por se aliar aos antagonistas desta produção audiovisual que são brancos.

Além disso, os momentos analisados apresentam os únicos momentos em que Ruby desabafa sobre seus sentimentos em relação a sua cor e classe, não com sua irmã ou amigos que também sentem na pele as violências raciais, e sim com William e Christine, dois ricos e brancos.

Em “*A History of Violence*”, o quarto episódio, a personagem Ruby Baptiste é aprofundada. Ruby, diferente de sua família, é a única que tem ambição de ascender socialmente e insiste em ser aceita em um trabalho que é dominado por brancos. No decorrer do episódio, ela tenta se candidatar a um emprego de vendedora de loja em um bairro branco e, como esperado, ela não consegue ser contratada. Entretanto, ela visita outra loja e é atendida por uma mulher negra e acaba ficando triste, pois sabia que a loja não contrataria duas pessoas negras. Após esses acontecimentos, Ruby, bastante deprimida, vai cantar em um bar para conseguir dinheiro e conhece William, um homem branco e após uma breve conversa Ruby diz:

RUBY: “She got there first. Would’ve been me, should’ve been me.”

WILLIAM: “Why not just apply anyway? You never know.”

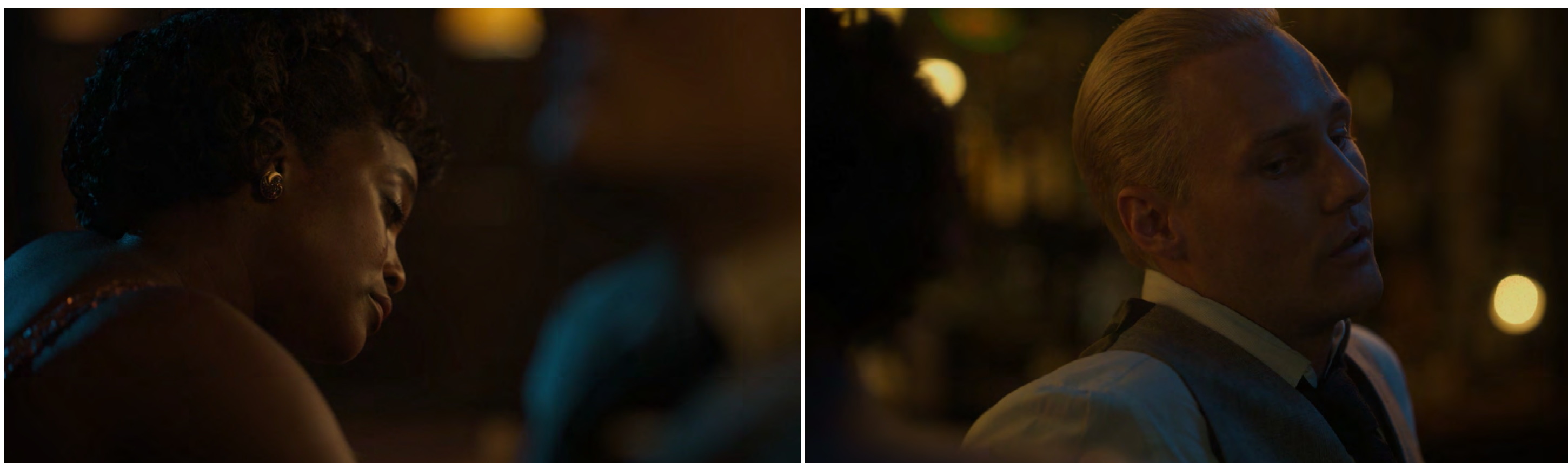
RUBY: “I fucking know a lot. I know there are 103 employees at that damn department store, and two of them are never gonna be colored. I know that because for us it’s a rat race to the finish line. And it’s ‘winner takes it all’. And I damn for sure know that if I was in your skin, I wouldn’t even have to run.” (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, episódio 4, 38:15-39:32).²³⁶

236 RUBY: “Ela chegou primeiro. Podia ser eu, devia ter sido eu.”

WILLIAM: “Por que não se candidata mesmo assim? Nunca se sabe.”

RUBY: “Eu sei muito bem. Eu sei que há 103 funcionários naquela loja, e duas delas nunca vão ser negras. Eu sei disso por que para nós é uma corrida cruel até a linha de chegada. ‘E o vencedor leva tudo’. E eu sei muito bem que se eu estivesse na sua pele eu nem teria que correr.” (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, episódio 4, 38:15 – 39:32, tradução nossa).

Figuras 1 e 2 -Ruby desabafa com William sobre suas frustrações.



Fonte: *Lovecraft Country* (2020)

Nesta cena, tanto o discurso de Ruby quanto sua expressão nos remetem a uma pessoa frustrada. O fato de a personagem não conseguir o emprego que tanto almeja pelo simples fato de ser negra a deixa triste, quando Ruby diz “I know there are 103 employees at that damn department store, and two of them are never gonna be colored”, ela expõe o Racismo que sofreu. Em seguida, quando ela diz “And I damn for sure know that if I was in your skin, I wouldn’t even have to run”, Ruby expõe o Privilégio Branco que William possui e de certa forma o seu desejo em estar no lugar dele, evidenciando o Racismo Internalizado ao se sentir inferior e impotente diante da situação.

“*Strange Case*”, o quinto episódio, Ruby acorda branca. Após passar a noite com William, ele a dá uma poção para se transformar em uma mulher branca o quanto Ruby quiser e no primeiro momento ela acha tudo muito estranho, pois até aquele momento ela não foi introduzida à magia que cercava sua família. Não entendendo o que estava acontecendo, Ruby anda pelas ruas e imediatamente percebe as diferenças de tratamento entre brancos e negros ao ser escoltada por policiais preocupados com a sua integridade de volta à mansão de William. Posteriormente, não percebendo os interesses por trás de toda a gentileza do homem, Ruby toma a poção novamente, desfruta seu dia em paz e, ao retornar para a mansão de William, eles têm o seguinte diálogo:

WILLIAM: “I am curious. I saw the money I left still on the nightstand. Why didn’t use any of it?”

RUBY: “Didn’t have to. I enjoyed my entire day using the only currency that I needed: whiteness. I don’t know what is more difficult, being colored or being a woman. Most days I’m happy with both, but the world keeps interrupting, and I am sick of being interrupted.” (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, episódio 5, 17:53-18:34).²³⁷

237 WILLIAM: “Eu estou curioso. Eu vi o dinheiro que eu deixei ainda está na cabeceira. Por que não usou nada?”

RUBY: “Eu não precisei. Eu aproveitei meu dia inteiro usando a única moeda que eu precisava: a branquitude. Eu não sei o que é mais difícil, ser negra ou ser mulher. Na maior parte do tempo eu gosto de ser os dois, mas o mundo me interrompe, e eu estou cansada de ser interrompida.” (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, episódio 5, 17:53-18:34, tradução nossa).

As questões abordadas nesse diálogo podem ser relacionadas com os conceitos de Hegemonia e Interseccionalidade. A respeito do primeiro, Ruby enfatiza que seu dia foi perfeito e que só foi possível por que ela teve a oportunidade de ser branca, assumindo a segregação do seu próprio povo diante da branquitude. Em relação ao segundo, a personagem relaciona as dificuldades de sua vida em ser negra e ser mulher; as duas situações separadamente são consideradas minorias sociais e juntas complexificam ainda mais a vida de Ruby, como visto no trecho “Most days I’m happy with both, but the world keeps interrupting, and I am sick of being interrupted”.

Em “*Jig-a-bobo*”, o sétimo episódio, descobrimos que William também usa a poção mágica e que na verdade ele é uma mulher e se chama Christina e se transforma com o objetivo de se infiltrar em ambientes que aceitam apenas homens. No entanto, mesmo Ruby descobrindo a verdade sobre as intenções de Christina, que são matar um membro de sua família para adquirir a imortalidade, ela continua a se relacionar com ela por conta de todos os privilégios que estar com ela podem oferecer. Posteriormente, o enredo do episódio nos mostra que um jovem negro amigo da família é brutalmente assassinado, vítima da supremacia branca da época; todos ficaram bastante abalados e com Ruby não foi diferente. Porém, em vez de continuar no enterro, ela decide ir até a mansão de Christina procurar consolo e tentar fugir dessa situação desagradável, e lá elas têm esse diálogo:

RUBY: “A 14-year-old boy was beat and shot to death, then tied with barbed wire by the neck to a cotton gin fan and cast into the Tallahatchie River.

CHRISTINA: “I know.”

RUBY: “But do you care? At all?”

CHRISTINA: “You want me to say yes.”

RUBY: “I don’t want you to say anything. I want you to feel what I feel right now. Heartbroken. Scared. Furious. Tired, so fucking tired of feeling this way over and over. And I want you to feel alone and shameful, cause I’m here feeling this and you’ll never understand it. I want you to feel guilty for feeling safe next to you and your privilege. I should be on the South Side with my people mourning a sweet little boy who was taken from us. You wanna know why I took that potion? Because today of all days, I don’t wanna be a Black woman fucking a White man. (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, episódio 8, 25:23-28:52).²³⁸

238 RUBY: “Um menino de 14 anos foi morto a socos e tiros, amarrado com arame farpado pelo pescoço a um descaroador de algodão e jogado no Rio Tallahatchie.

CHRISTINA: “Eu sei.”

RUBY: “Mas você se importa? Ao menos um pouco?”

CHRISTINA: “Você quer que eu diga sim.”

RUBY: “Eu não quero que diga nada. Eu quero que sinta o que eu estou sentindo agora. Coração partido. Assustada. Furiosa. Cansada, tão cansada de sentir isso de novo e de novo. E eu quero que se sinta sozinha e envergonhada, por que eu estou aqui sentindo isso e você

Figuras 3 e 4 – Ruby confronta Christina sobre suas reais intenções.



Fonte: *Lovecraft Country* (2020)

Neste diálogo, Ruby expressa o seu arrependimento ao negar as suas origens. Ruby admite que se sente segura ao estar ao lado de Christina, que os anos de rejeição e objetificação a fizeram trocar a sua família e os seus valores para ascender socialmente fingindo ser uma mulher branca, se aliando ao Privilégio Branco. Além disso, ela sente envergonha de suas ações e da maneira como ela mesma se vê como uma mulher negra, o Racismo Internalizado de Ruby ocasiona solidão e autodepreciação, entretanto, a dura realidade vivenciada pelo seu povo e a morte de uma criança próxima a impedem de continuar com essa simulação de uma realidade alternativa. Ruby finalmente entende o seu papel e posição como uma mulher negra, assume sua Resistência e com o desfecho da série, se sacrifica para tentar ajudar sua família a vencer a batalha contra Christina.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar como os pressupostos teóricos da Crítica Afro-Americana se relacionavam com os episódios “*A History of Violence*”, “*Strange Case*” e “*Jig-a-Bobo*” da série televisiva *Lovecraft Country* (2020) nos quais a personagem Ruby Baptiste sofre varias formas de racismo. Com isso, as análises das cenas e dos diálogos das personagens, que possuem seus próprios objetivos pessoais e vivem em mundos completamente opostos, nos permitem observar as diferenças de tratamento de uma raça para outra. Enquanto William/Christina vivem em mansões luxuosas e podem andar livremente por todos os cantos da cidade sem sofrer nenhum tipo de abuso físico ou moral, Ruby nem ao menos pode ter o emprego desejado.

nunca vai entender. Eu quero que se sinta culpada por eu me sentir segura perto de você e do seu privilégio. Eu deveria estar na Zona Sul com a minha gente, velando um garotinho adorável que foi tirado de nós. Quer saber por que eu tomei aquela poção? Por que hoje, justo hoje, eu não queria ser uma mulher negra me deitando com um homem branco. (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, episódio 8, 25:23-28:52, tradução nossa).

Ruby Baptiste é uma representação de tudo o que o povo Afro-Americano vivenciou ao longo da sua história. Ela foi agredida, objetificada, atacada psicologicamente, impedida de expressar sua individualidade e manipulada a achar que a única forma de ela conseguir algo na vida era ter nascido branca. Por fim, a personagem Ruby teve sua triste redenção, após renegar sua família e estar do lado da vilã na maior parte do tempo, no fim ela conseguiu enxergar, mesmo que tarde, o seu lugar na resistência.

Por fim, a Crítica Literária e a Crítica Afro-Americana operam juntas com a função de analisar produções escritas e audiovisuais, juntamente com os esforços para dar voz aos povos Afro-Americanos em sua luta diária contra a violência epistemológica sofrida pelos corpos negros. Além disso, a série *Lovecraft Country* (2020) expõe uma representação da sociedade racista dos Estados Unidos em 1950, ilustrando a segregação racial da época e consegue transparecer como as vítimas dos terrores raciais se sentiam e reagiam diante deste cenário, e com isso a personagem Ruby Baptiste ganha destaque. Diante disso, espera-se que este artigo tenha proporcionado uma discussão construtiva, aberto novas possibilidades de pensamento crítico diante dos temas abordados e que seja edificante para ambos públicos, Afro-Americanos ou não, devemos lembrar da dívida histórica e ajudar o povo Afro-Americano em sua resistência. *Black Lives Matter*.

Referências

A history of Violence. *In*. LOVECRAFT COUNTRY. Criação: Misha Green, Wes Taylor.

Direção: Victoria Mahoney, Matt Huff. EUA: HBO, 2020. 58 min., son., color. Temporada 1, episódio 4. Disponível em: <https://www.hbomax.com/br/pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

AUFA, Muhammad Roshif. **African-American Literature**. 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/10330692/African_American_literature. Acesso em: 28 fev. 2021.

CULLER, Jonathan. **Literature Theory: A very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

JIG-A-BOBO. *In*. LOVECRAFT COUNTRY. Criação: Misha Green, Ihuoma Ofordire. Direção: Misha Green, Matt Ruff. EUA: HBO, 2020. 60 min., son., color. Temporada 1, episódio 8.

Disponível em: <https://www.hbomax.com/br/pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

STRANGE Case. *In*. LOVECRAFT COUNTRY. Criação: Misha Green, Jonathan Kidd, Sonya Winton. Direção: Cheryl Dunye, Matt Ruff. EUA, HBO, 2020. 58 min., son., color. Temporada 1, episódio 5. Disponível em: <https://www.hbomax.com/br/pt>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 2007.

TYSON, Lois. **Critical Theory Today: A User-friendly Guide**. 2. ed. New York, London: Routledge, 2006.

IMAGEM E DISCURSO POLÍTICO: UMA ANÁLISE DA DISCURSIVIDADE JORNALÍSTICA DA MATÉRIA “CARNAVAL DA POLARIZAÇÃO” DA REVISTA ÉPOCA

Mayara Oliveira Feitosa²³⁹

Fábio Tfouni²⁴⁰

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a constituição do sujeito e da imagem no contexto do carnaval, a produção de efeitos de sentido, no contexto político, na mídia jornalística digital. Para a composição dos procedimentos analíticos, foram utilizados os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de Maingueneau (1987), Pêcheux (1997) e Orlandi (2000, 2005). Os procedimentos metodológicos consistem em levantamento do referencial bibliográfico, constituição e análise do *corpus*. Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, a Análise do Discurso visa a compreender como objeto simbólico para os sentidos para e por sujeitos, a partir de gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. O *corpus* deste trabalho é composto por uma matéria da Revista *ÉPOCA*, especialmente as sequências discursivas presentes nas marchinhas da referida matéria e nas imagens, sobre constituição do sujeito e efeitos de sentido, tendo em vista que a descrição da imagem pelo verbal passa por um trabalho de segmentação do não-verbal. A noção de sequência discursiva, a ser utilizada para a análise do *corpus* deste trabalho, envolve os conceitos de formação discursiva e de formação ideológica. Assim, serão analisadas as sequências discursivas, ou seja, o excerto (fragmento ou trecho) material, o qual se pode-se analisar e observar uma determinada formação discursiva ou formação ideológica. Neste trabalho, para compor a análise das imagens presentes na matéria da revista *ÉPOCA*, considera-se que, na materialidade não-verbal, os sentidos ganham corpo e significam com particularidades. A partir das análises, observou-se os diferentes efeitos de sentido através da articulação entre as imagens e o texto escrito, ou seja, foi possível constatar um discurso materializado de forma heterogênea em sua constituição, bem como entrecruzamento de discursos, a partir dos posicionamentos ideológicos distintos, no contexto político-partidário. Além disso, notou-se a polarização política e os discursos das marchinhas, as condições de produção dos discursos envolvem contextos das chamadas “era do rádio” e “era da internet”, para compor o tom humorístico das composições musicais em análise. Assim, as discursividades midiáticas apresentam a formação discursiva do campo da religiosidade relacionada ao sujeito-

239 Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: mayara.ofeitosa@gmail.com

240 Orientador.

político, em meio ao contexto de corrupção e os elementos musicais presentes nas marchinhas constituem a polarização de forma descontraída, no contexto carnavalesco.

Palavras-chave: Imagem. Análise do discurso. Carnaval. Mídia.

Introdução

Segundo Pêcheux (1983), o objeto é construído pela análise, ou seja, não se mostra fora da análise. O presente artigo tem como objetivo analisar a constituição do sujeito e da imagem no contexto do carnaval, a produção de efeitos de sentido, no contexto político, na mídia jornalística digital, a partir da noção de sujeito e de formações discursivas, com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de Pêcheux (1997) e Orlandi (2000, 2005) e Maingueneau (1987). A partir do caráter empírico para o caráter discursivo, bem como levando em consideração que a jornalista se encontra em um espaço discursivo, que é determinado pela descrição de acontecimentos e poder institucional representada na sociedade por ele no dispositivo midiático.

O carnaval é considerado a maior celebração pública de grande representação da sociedade brasileira. Assim, a mídia expressa o contexto social e político do país em forma de crítica, bom humor e sátira. Assim, é tomado como contexto político que apresenta grandes debates sobre questões sociais no Brasil. Nesse sentido, a revista traz a ciência como principal voz autorizada a falar sobre temas variados, segundo Schwaab (2011). Conforme Grigoletto (2005, p. 116), “a voz, o dizer dos cientistas é constantemente citado para autorizar o dizer do jornalista”, intensificando a importância do discurso científico para dar credibilidade ao conteúdo apresentado, especialmente sobre assuntos do cotidiano.

Será realizada a revisão bibliográfica sobre as concepções da AD a serem utilizadas, tais como, Formação Discursiva, Sujeito e Imagem, como Orlandi (2007) e Pêcheux (1995). Em seguida, a análise será constituída a partir do referencial teórico da Análise do Discurso, destacando os recortes analisados conforme foram apresentados no suporte midiático digital, dada a facilidade de acesso aos conteúdos. Logo após, será realizada a análise do *corpus*, ou seja, as sequências discursivas (frases, repetições, paráfrases) e imagens presentes na matéria “Carnaval da Polarização” da revista *Época* a partir dos procedimentos teórico-metodológicos da AD. Dessa forma, será utilizado como o critério de análise a quantificação da frequência de ocorrência das palavras, do texto, pela observação de um trajeto temático (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997), pois tal abordagem permite que reportagens antigas e atuais sejam comparadas em meio a um gesto de interpretação, buscando perceber como se constituem os sentidos nessa materialidade.

Neste trabalho, serão analisadas algumas imagens e sequências discursivas (SDs), utilizadas no interior da referida matéria. A noção de sequência discursiva, a ser utilizada para a análise do *corpus* deste trabalho, envolve os conceitos de formação discursiva e de formação ideológica. Assim, serão analisadas as sequências discursivas, ou seja, o excerto (fragmento ou trecho) material, o qual se pode analisar e observar uma determinada formação discursiva ou formação ideológica, presente na revista *Época*.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, a AD visa a compreensão de como objeto simbólico para os sentidos para e por sujeitos organizada em gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Cada análise mobiliza conceitos diferentes e por sua vez tem análises diferentes na discriminação de materiais. Assim, “feita análise, e tendo compreendido o processo de se ver os resultados vão estar disponíveis para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentos teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu” (ORLANDI, 2006, p. 26).

Constituição do sujeito

Orlandi (2009, p. 25) apresenta considerações sobre a conjuntura intelectual da Análise de Discurso: “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”. Ao relatar sobre dispositivo de interpretação, indica que esta é teorizada pela AD e diferencia o estudo do discurso da Hermenêutica. Dessa maneira, “a Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2009, p. 26), visando compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos e significa nos sujeitos e o modo como um texto organiza os gestos de interpretação e a relação entre sujeito e sentido. Segundo Pêcheux (1995, p. 163),

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “discurso de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito.

Com base em Pêcheux (1975), Orlandi apresenta duas formas de esquecimento: o primeiro trata da ordem da enunciação, cuja impressão da realidade de pensamento denomina-se ilusão de referencial, assim uma relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Já no “esquecimento ideológico”, apresenta-se a ilusão de ser a origem do que dizemos, mas apenas retomamos sentidos preexistentes.

Formação discursiva

Quanto às considerações sobre Formação Discursiva, Orlandi (2000) relata que não há sentido em si mesmo, ou seja, o sentido se constitui pelas posições ideológicas no “processo-sócio-histórico em que as palavras são produzidas” e é nessa formação ideológica, em uma posição sócio histórica que a formação discursiva é definida. Para reforçar a importância de tal categoria, pode-se observar em Orlandi (2007) a referência ao trabalho com o discurso feminista caracterizado como a FDX, com uma configuração própria: x = feminista. Assim, o analista, segundo Orlandi (2007, p. 59),

[...] disporá de uma multiplicidade de textos que ele pode considerar no conjunto de textos que dizem respeito a Fdx: o texto 1, o texto 2, o texto 3 que estarão atravessados por diferentes FD:FDx, mas também FDz, FDn, FDa, FDb, FDy, já que os textos são heterogêneos em relação às FD que os constituem.

Para Orlandi (2007), considerando a heterogeneidade dos textos, no conjunto dos textos em sua análise, deverá ser levado em conta que o discurso feminista é heterogêneo, uma vez que as diferentes relações observadas são capazes de produzir efeitos diferentes: “no texto 1, a FDX convive com FDz e FDy, no texto 2, convive com FDa e FDb, e no texto 3, com FDz e FDn. Essas diferentes relações produzem efeitos de sentidos diferentes, o que terá de ser levado em conta neste discurso” (ORLANDI, 2007, p. 59).

Tendo em vista que a noção de sequência discursiva utilizada neste trabalho envolve os conceitos de formação discursiva e de formação ideológica. As formações ideológicas representam o conjunto de ideologias, modos de pensar, já as formações discursivas representam o conjunto de discursos que materializam as formações ideológicas. Segundo Brandão (2012), a análise de uma formação discursiva se constitui na análise e descrição dos enunciados que a constituem no processo de análise. Considera-se, com base em Brandão (2012), que uma característica da FD é sua constituição de um sistema parafrástico, ou seja, um sistema de formas de dizer que se repetem, que são reformuladas e são retomadas “num esforço constante de fechamento de suas fronteiras” (BRANDÃO, 2012, p. 48).

Imagem

Neste trabalho, para compor a análise das imagens presentes na matéria “Carnaval da polarização” da revista *Época*, será necessário recorrer a um dos trabalhos de grande relevância sobre a imagem na AD de Orlandi (2005), que trata dessa suposta dominância do verbal como vinculada ao “mito da informação” recorrente na imprensa, mito este que trabalha o signo

sobre a ilusão referencial, de literalidade, buscando o que ele “quer dizer”, ação típica do viés contedúístico tão combatida pela Análise do Discurso. De acordo com Orlandi (2005), a AD não segrega forma de conteúdo, ou seja, não analisa o sentido como se estivesse “fora” ou “além” de sua materialidade significante, já que é nessa materialidade que os sentidos ganham corpo e significam com particularidades. Desse modo, a AD não cai na armadilha de trabalhar só com as formas abstratas, mas leva em conta também as formas materiais da linguagem:

O sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a da própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc., e sua consistência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições. (ORLANDI, 2005, p. 7).

Na questão dos limites da palavra para falar da imagem, Souza (2001) entende que a descrição da imagem pelo verbal passa por um trabalho de segmentação do não-verbal. A palavra nunca poderá revelar a matéria visual, apesar de poder falar da imagem. Assim, para a autora, ao aludir um conhecido provérbio popular, a imagem não vale nem mil palavras, ou qualquer outro número. Na superposição do verbal, como ocorre, por exemplo, com as legendas no fotojornalismo, a complexidade e polissemia das imagens é minimizada por um processo de interpretação uniforme e um sentido imposto que se pretende literal, reduzindo a imagem a um dado complementar e tirando dela a textualidade, o caráter de linguagem, apagada num elemento tornado visível (SOUZA, 2001).

Análise da estrutura da matéria “O Carnaval da polarização: as marchinhas políticas que inundaram o Carnaval refletem o cisma do país. Felizmente, em tons galhofeiros”

A revista *Época*, fundada em 1985, apresenta versão impressa e digital. Foi utilizada a versão digital, especialmente na *Época Digital*, disponível na internet, para a realização de recortes para a composição do *corpus*, especialmente das imagens encontradas na matéria em análise.

A matéria escolhida encontra-se na seção Ideias. Para a seleção do *corpus*, foram selecionados alguns recortes da materialidade imagética da matéria “O Carnaval da Polarização da Revista *Época*”, com base nas categorias analíticas: formação discursiva, constituição do sujeito e efeitos de sentido. A análise foi constituída a partir do referencial teórico da Análise

do Discurso, destacando os recortes analisados na sequência em que foram apresentados no suporte midiático digital.

É possível observar a presença do interdiscurso que, conforme Orlandi (2007), se trata da relação de um discurso com outros discursos. Além disso, nota-se o destaque das formações discursivas. Conforme Orlandi (2007, p. 20), tais formações são diferentes nas regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. É possível notar que há também uma referência às condições de produção presente no título: “As marchinhas políticas que inundaram o Carnaval refletem o cisma do país. Felizmente, em tons galhofeiros”, que claramente reflete a “divisão” do país, a partir das posições políticas que atravessam o contexto carnavalesco.

No contexto de Carnaval, é importante destacar as condições de produção dos discursos envolvidos. Conforme considerações de Orlandi (2007, p. 40), “as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”, nota-se a musicalidade, de modo que há composições musicais e o contexto em questão. Segundo Orlandi (2007), as condições de produção implicam o que é material, o que é institucional e o mecanismo imaginário. Tal mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, em uma conjuntura sócio-histórica. Assim, o contexto da referida matéria de 2016 envolveu uma série de acontecimentos políticos que inspiraram as marchinhas de carnaval, dentre eles, a Operação Lava Jato.

Os elementos históricos são bastante importantes para o processo de análise do discurso, segundo Orlandi (2000), já que “o sentido não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo-sócio-histórico em que as palavras são produzidas”, e é nessa formação ideológica, em uma posição sócio histórica que a formação discursiva é definida. Nessa perspectiva, observa-se na matéria a remissão à história para a constituição dos sentidos.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 163), “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. É possível observar, a partir da matéria, a interpelação dos sujeitos participantes da polarização política do país “petralha” *versus* “coxinha”, conseqüentemente do carnaval.

Figura 1 – A era da internet



Com base em Pêcheux (1975), Orlandi (1993) apresenta duas formas de esquecimento, o primeiro trata da ordem da enunciação, cuja impressão da realidade de pensamento denomina-se ilusão de referencial, assim uma relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Já no “esquecimento ideológico”, apresenta-se a ilusão de ser a origem do que dizemos, mas apenas retomamos sentidos preexistentes.

Quanto à imagem, observa-se, com base em Orlandi (1993), as condições de produção de um discurso, a materialidade simbólica, ou seja, o estado da própria matéria simbólica: “o signo verbal” e “a imagem”, indispensável para a consistência significativa. Na Figura 1, é possível observar a polarização através das referências musicais, a partir das letras da marchinha. No espaço para as identificações do “coixinha” estão elementos como as cores “verde e amarelo” e o “CD do Lobão”. Assim, os aspectos visuais colaboraram para a compreensão da identificação com a posição de direita, assim como a materialidade escrita “sai com sua panela do castelo, vai bem armado pedir intervenção”. Além disso, nas sentenças “não pode, não pode, *playboy* patriota de araque não pode encher o saco do Chico Buarque”, é possível observar a representação dos “personagens” da marchinha: o *playboy*, representante da direita, vestido nas cores da bandeira: verde, amarelo e azul, e o cantor Chico Buarque, vestido com

uma roupa de sambista com a cor vermelha, branca e azul, representante da esquerda, a partir de posicionamentos públicos. A partir dos elementos verbais e elementos não verbais, constata-se a presença da metáfora “encher o saco”, de modo que, para Brandão (2012), uma característica da FD é a constituição de um sistema parafrástico e o semblante das pessoas apresentadas nos desenhos.

A seguir, será analisada a Figura 2 presente na matéria “Carnaval da polarização” da revista *Época*. Na marchinha, há uso dos verbos no imperativo, com o objetivo de apresentar função de ordem, conselho, convite ou solicitação: “varre, varre”, dando ideia de valor informacional da ação referenciada na imagem.

É possível notar os efeitos de sentido através da articulação entre as imagens e o texto escrito. Nessa perspectiva, para Orlandi (1995), a significação consiste em um movimento, a história é constituída de um trabalho por meio das diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. Assim, na mídia, a articulação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal tem como objetivo construir o efeito de visibilidade e estabilidade. Na Figura 2, a imagem apresenta elementos que colaboram para a compreensão das informações apresentadas na marchinha.

Figura 2 – A era do rádio



É possível identificar as distintas condições de produção das “redes sociais”, para configurar a “era da internet” e a “era do rádio”, envolvendo grandes veículos de comunicação, tendo em vista que o novo conjunto de marchinhas descobriu nas redes sociais o suporte ideal para sua emergência temática. Na era do rádio transcorria uma grande diferença de tempo entre a produção da letra da música e sua difusão em nível nacional, ou seja, atualmente a diferença de tempo entre a produção e a divulgação é bastante reduzida. Nesse contexto, nota-se uma agilidade nas produções musicais carnavalescas. De acordo com Pêcheux (1995, p. 163), o indivíduo se interpela em sujeito de seu discurso pela identificação do sujeito com a formação discursiva, assim, nota-se a posição do sujeito enquanto historiador e sua identificação no discurso sobre as marchinhas de carnaval, bem como os assuntos do cotidiano tais como “política” e “economia”, ou seja, formações discursivas presentes nas marchinhas. A partir dos elementos verbais, constata-se a presença da sentença “não dá nem para uma cocada”, de modo que, para Brandão (2012), na FD há constituição de um sistema parafrástico, indicando a desvalorização da moeda da época, o cruzeiro, e tendo o governo do Jânio Quadros como “esperança desse povo abandonado”. É importante destacar que na referida imagem da matéria em análise, a referência à “marcha da vassoura”, aciona sentidos de indignação com o contexto social, político e econômico da época, de modo que são tomados sentidos e a exterioridade constitutiva das marchinhas; enquanto lugar político, há um atravessamento das marchas do militarismo, em tons de descontração próprio do carnaval.

Além disso, é importante ressaltar que a década de 1950 é considerada, na historiografia da música popular brasileira, segundo Napolitano (2006), a “era do rádio”, pois o rádio transformou-se, nessa década, em meio de comunicação de massa, embora já existisse em 1930. Conforme Tinhorão (1991), a década de 1950 determinou uma valorização dos “sambas de última hora, que vinham na boca do povo” e da tradição popular. Observa-se, conforme Feitosa (2017), a importância do rádio para a difusão das músicas da época em grande escala e, posteriormente, a TV e as revistas facilitaram o acesso a diversos ritmos musicais.

Considerações finais

A partir das análises da matéria “Carnaval da Polarização” da revista *Época*, nota-se os diferentes efeitos de sentido através da articulação entre as imagens e o texto escrito, ou seja, com a leitura da matéria, é possível constatar o caráter informacional relacionado aos temas do cotidiano presentes nas marchinhas de carnaval, atrelando aos elementos humorísticos. Dessa forma, as SDs intensificam uma busca por informação e descontração (Figura 1). Assim, os discursos apresentam um trajeto temático do discurso direcionando aos costumes diários das pessoas que possam estar interessadas nos temas abordados pela revista, estabelecendo as condições e os elementos históricos para a construção de sentidos.

As discursividades apresentam o sujeito identificado nas posições de “esquerda” e de “direita. A partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, de questões relativas à linguagem com aspectos exteriores, os outros sujeitos, os sentidos e a história, observou-se, com base nas análises, um discurso materializado de forma heterogênea em sua constituição, em diferentes vozes, diferentes posições dos sujeitos em meio às manifestações carnavalescas e políticas, que são interpelados ao exterior, bem como à sua história acionada pela memória quanto às características da “era do rádio” e a “era da internet”.

Referências

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996 [1988].

FEITOSA, M. O. **Unidades fraseológicas em marchinhas de carnaval: contribuições para o ensino de português língua estrangeira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica: um espaço intervalar**. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 163-183.

NAPOLITANO, M. A historiografia da Música Popular Brasileira: síntese bibliográfica e desafios atuais da pesquisa histórica”. **Art Cultura**, Uberlândia, v. 8, p. 135-150, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. 1942 – Texto e discurso. *In*: ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. [S.l.]: [s.n.], 2005. 16 p. (Mimeo)

SCHWAAB, R. **Uma ecologia do jornalismo: o valor do verde no saber dizer das revistas da abril**. 2011. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, T. C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Ciberlegenda**, Niterói, n. 6, 2001. Disponível em: www.uff.br/mest_cii/tania3. Acesso em: 06 jun. 2019.

TINHORÃO, J. R. **Pequena História da Música Popular**. São Paulo: Art Editora, 1991.

INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA E DISCURSIVA

Kalinka Maria Leal Madeira²⁴¹

Maria de Fátima Barros²⁴²

Resumo: Os estudos acerca da intertextualidade têm provocado inúmeras reflexões na seara da linguística. Trata-se de um recurso da linguagem que interliga textos diversos, relacionando-os a uma ou mais fontes de referências. Essa relação ocorre quando há um diálogo entre esses escritos, quer por coexistirem entre si, quer por tecer comentários sobre o outro, ou porque um texto originou o outro. Nesses textos, enquanto ação enunciativa dinâmica, há a produção de sentidos múltiplos, que se constroem de maneira negociada (situada) a partir da inter-relação de fatores sociais, históricos e contextuais. A compreensão desses sentidos estrutura-se a partir das reflexões de abordagem pragmática acerca dos diversos dizeres, implícitos ou não, aferidos pelos jogos de linguagens inseridos nas comunicações em uso dos interlocutores. A partir dessa perspectiva, este estudo objetiva analisar a relação entre as intertextualidades e a pragmática, enquanto língua em uso, a partir de textos multimodais publicados na internet. Para tanto, optamos por realizar um recorte temático para detalhar apenas as intertextualidades amplas, e suas classificações enquanto imitações de gênero, de autor e as alusões amplas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, em que as autoras utilizaram o método de observação e a documentação como instrumentos para a coleta de dados, e o método interativo de Miles *et al.* (2014), para as análises dos achados. Foram selecionados três textos multimodais: duas postagens humorísticas do Instagram, do perfil @suricateseboso, e uma charge política de Carlos Latuff. Essa pesquisa tem como base teórica a proposta de Carvalho *et al.* (2020) e Levinson (2020). Os resultados demonstram que é possível compreender que o texto enquanto produto da linguagem em uso é elaborado a partir de vários dizeres, que por vezes se misturam, são reproduzidos e recriados atrelados aos elementos de intertextualidade e aos fatores contextuais. Nossas análises foram apresentadas como recursos exemplificativos para as classificações que nos desafiamos a discutir. Porém, nesses textos verificamos de forma concreta que as abordagens classificatórias não são estanques ou exclusivas, são antes recursos que se integram e se misturam, em um processo cooperativo

241 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação de Linguagem e Cultura da Universidade Estadual do Piauí-UESPI.
E-mail: kalinmadeira@aluno.uespi.br

242 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação de Linguagem e Cultura da Universidade Estadual do Piauí-UESPI.
E-mail: mariafatimabarros@aluno.uespi.br

que se alinham para a produção de significados de forma alargada.

Palavras-chave: Intertextualidade Ampla. Pragmática. Textos Multimodais.

Introdução

O fenômeno da intertextualidade tem provocado inúmeras reflexões na seara da linguística textual. Sendo de origem literária, inicialmente constituía-se como objeto de estudos em textos verbais, com ênfase na estrutura (forma) dos textos. Porém, a dinamicidade dos processos comunicativos permitiu também a inserção desse fenômeno nos mais diversos tipos textuais, inclusive em caráter multimodal.

Compreender o texto como algo dinâmico atrela-se à concepção de que este texto é entendido como um evento de natureza singular, visto que é produzido e (re)produzido a cada vez que é enunciado. Nessa enunciação há a produção de sentidos múltiplos, que se realiza de maneira negociada a partir da inter-relação de fatores sociais, históricos e contextuais. Através dessa negociação, os interlocutores transportam para o texto seus diferentes olhares, constituídos de uma diversidade de pontos de vista e de fontes de leitura.

Nessa reflexão, o texto enquanto produto da linguagem é elaborado a partir de vários dizeres, que por vezes se misturam, são reproduzidos e recriados de forma ilimitada. Nesse sentido, salientamos que um texto está vinculado a outro, através de elementos da intertextualidade, que se correlacionam às significações construídas a partir dos fatores contextuais. Em muitas situações, as interpretações dos enunciados somente podem ser elaboradas a partir das interferências contextuais, e isso permite a interatividade das construções linguísticas.

De maneira genérica, a intertextualidade é um recurso linguístico que interliga textos diversos, relacionando-os a uma ou várias fontes de referência. E isso ocorre quando os textos dialogam entre si, uma vez que existe parte de um texto em outro, assim como por um tecer comentários sobre o outro, ou porque um texto deu origem a outro. Nesse sentido, a depender da identificação dessa fonte de referência, as intertextualidades podem ser divididas em dois grupos: amplas e estritas.

Neste artigo, optamos por realizar um recorte temático e nos propusemos a discorrer apenas acerca das intertextualidades amplas e suas subdivisões em: imitação de estilo de gênero e de autor, bem como as alusões amplas. Nossos objetivos consistem em analisar a relação entre a intertextualidade e a pragmática na construção de significados em textos multimodais, identificando os diferentes dizeres a partir da caracterização de memórias coletivas.

Além disso, pretendemos relacionar os tipos de intertextualidades amplas com a construção dos significados implícitos. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos da linguística textual sobre a intertextualidade de Koch, Bentes e Cavalcante (2008), de Carvalho (2018), Carvalho *et al.* (2020), e quanto à pragmática, recorreremos às explicações de Levinson (2020).

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa e descritiva, em que a partir do método da observação, e da documentação foram selecionadas aleatoriamente três protótipos de textos multimodais, sendo duas postagens humorísticas do Instagram, do perfil [@suricateseboso](#), e uma charge política de Carlos Latuff. Acredita-se que a construção de significados linguísticos e sua compreensão nas mais diversas formas de comunicação desses textos são direcionados pelos elementos de intertextualidade e dos estudos pragmáticos da linguagem em uso.

Quanto à organização estrutural, o presente trabalho divide-se em seis seções. Sendo assim, na primeira, discorreremos acerca da contextualização da intertextualidade enquanto produto da linguagem, posteriormente tratamos das definições, características e classificações que a compõem. Em seguida, apontamos algumas características da abordagem pragmática dos estudos da linguagem em uso. Depois detalhamos os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa. Posteriormente, realizamos a análise interpretativa dos textos multimodais e por fim, nas considerações finais, estabelecemos a relação entre os elementos intertextuais e os resultados obtidos neste estudo.

Uma definição de Intertextualidade

É fato que conceituar intertextualidade é tarefa que remonta a inúmeros questionamentos, visto que enquanto ação discursiva vem sofrendo alterações nos últimos anos. E por isso, traçar conceitos absolutos é algo inviável, pois refutam a natureza dinâmica dessa ação e da própria concepção enunciativa de texto. Por isso, objetivamos neste artigo pontuar algumas abordagens teóricas e suas peculiaridades acerca das diversas concepções de intertextualidades.

A priori, podemos destacar, que a intertextualidade originalmente remonta aos estudos literários. Dessa época se sobressaem os estudos de Genette (2010), que a identificava como uma das cinco categorias das relações transtextuais, quais sejam: a paratextualidade, a metatextualidade, a architextualidade, a hipertextualidade e a intertextualidade, que como tal se caracterizava como a presença de um texto em outro. Para o autor, a citação, a alusão e o plágio eram tipos de intertextualidades.

Nesse sentido, a citação seria a forma mais explícita das intertextualidades, pois apresenta uma transcrição literal dos textos fontes, enquanto a alusão caracteriza-se por remissões indiretas. Já o plágio, apesar de ser uma forma de empréstimo mais literal, firma-se como algo

não declarado. E, portanto, não seria aceitável (CARVALHO, 2018)

De maneira sucinta, quanto às demais relações transtextuais destacam-se que a paratextualidade se vincula à estrutura formal dos textos, a metatextualidade identifica-se com as críticas literárias, a arquitextualidade vincula-se às denominações dos gêneros textuais expressas no próprio texto e a hipertextualidade é a repetição da forma e conteúdo do texto fonte. Ressalte-se que essas relações pertenciam ao domínio do texto literário.

Em uma acepção mais ampla, a “intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 86). Nesse sentido, a intertextualidade estende-se aos processos comunicativos em geral, que envolvem a leitura e a escrita, e, por conseguinte, aplicam-se a qualquer texto que requer o conhecimento acerca de outro texto para a produção efetiva de significados.

Esse conceito interliga-se à ideia de que o conhecimento humano se encontra em uma relação de dialogismo universal, na qual os discursos estão sempre sendo transformados. Assim, qualquer texto se ergue a partir de outros textos, e isso independe de aspectos temporais, geográficos ou sociais. Para Antunes (2017, p. 118), “todo texto é um intertexto, pois todo texto dialoga com outros, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, ou ideias ou à forma neles expressos”.

O texto aqui extrapola o mero aglomerado de palavras e passa a ser uma unidade enunciativa de comunicação de sentido em contexto (CARVALHO *et al.*, 2019). Nessa reflexão, um texto enquanto enunciado poderá incorporar múltiplos sentidos e intenções, a depender de várias influências, que inseridas em situações reais assumem um caráter dialógico.

Esse aspecto dialógico perfaz-se em uma relação interativa, marcada por uma situação social e histórica da linguagem em que os interlocutores constroem interpretações linguísticas baseando-se em relações sociais. Estas relações são atravessadas por polifonias, que cooperam para a produção de significados. O conceito de polifonias remonta à teoria de Bakhtin (2013) e surgiu nos romances de Dostoievski em que o autor apresenta uma multiplicidade de vozes e de consciências dos personagens que interagem entre si. Essas vozes incidem sobre o texto, que conseqüentemente culmina por sedimentar a intertextualidade nesses muitos dizeres. (CARVALHO, 2018). Estes, uma vez associados a situações concretas da linguagem, são capazes de produzir interpretações múltiplas.

De acordo com Carvalho *et al.* (2020), as intertextualidades se dividem em dois grupos: as estritas e as amplas. Naquelas há a inserção parcial ou a transformação de um texto em outro. Essa acepção teria uma natureza dialógica e, nessas hipóteses, a inserção poderá ocorrer pelas manifestações de Copresença, caracterizada quando parte de um texto é inserida

diretamente em outro. Essa copresença divide-se em três tipos, são elas: a citação, a alusão e a paráfrase.

Outra proposta de intertextualidade estrita manifesta-se quando há a alteração de um texto, quanto à forma, estilo ou conteúdo. Porém, prevalecem os significados semânticos equivalentes às do texto original. Nessas situações, destacam-se os casos de derivação, a exemplo da paródia, da transposição e da metatextualidade.

Quanto às intertextualidades amplas, enfatiza-se que são caracterizadas pela retomada indireta de um texto em outro através das imitações de gênero, de autor e das alusões amplas. São para essas intertextualidades que voltaremos nosso olhar, conforme explicaremos nos próximos itens.

Tipos de intertextualidades amplas

Segundo Carvalho *et al.* (2020), as intertextualidades amplas dividem-se em dois grupos, as imitações que podem ser de estilo de gênero e de autor e as alusões amplas. Vejamos a seguir cada uma delas.

A imitação caracteriza-se pela abstração, em que um texto retoma as ideias de outro por meio de diversos elementos. Na concepção literária de Genette (2010), a imitação engendra-se com a hipertextualidade, e afirma que um texto sempre imita outro considerado relevante. Como exemplo, o autor afirma que a obra *Odisseia* é uma imitação da obra *Eneida*. No campo literário, essas retomadas eram permissivas e muito recorrentes. Porém, não existem delimitações claras na forma como essas imitações poderiam ocorrer, se seriam retomadas as peculiaridades dos gêneros ou os estilos dos autores das obras fonte. Na proposta de Genette (2010) nas obras literárias, a imitação pontuada se refere ao gênero.

Nesse bojo, Carvalho (2018, p. 102) destaca: “todo texto sempre imita outros textos do mesmo gênero de que releva, o que aponta para uma relação constitutivamente dialógica, própria não apenas de textos literários”. Por esse aspecto, a intertextualidade extrapola os limites das obras literárias e passa a ser analisada também nos demais gêneros textuais.

Nesse sentido, Carvalho (2018) propõe uma nova configuração das imitações, que se distancia da proposta de Genette (2010). Este previa que as imitações relacionavam-se de forma comparativa e abordavam a temática do sério, do lúdico e do satírico. Entretanto, para a autora, as imitações são definidas pelos recursos de criatividade empregados no texto para a reconstrução de significados. Essa reconstrução poderá estar vinculada a finalidades diversas, dentre elas, podemos citar a função argumentativa do texto.

Quanto à imitação do estilo do autor, destaca-se que esta se caracteriza pela imitação das peculiaridades do autor fonte, tais como: a temática e a linguagem. É evidente que cada autor desenvolve em suas obras um “ato e forma de escrever”; essas particularidades, com o decorrer dos anos e da variabilidade de publicações, acabam sendo recorrentes e culminam por identificar o perfil do autor, como se fossem suas marcas individuais.

Por fim, tem-se a alusão ampla que ocorre quando há referências ainda que indiretas a um conjunto de textos, a situações ou a fatos compartilhadas pela coletividade. Geralmente, podem conter retomadas de textos literários, provérbios, bordões, ditados populares, e como são de conhecimento público podem ser facilmente identificados como trechos de autoria diversa, a exemplo da expressão: “entrar com o pé direito” (ANTUNES, 2017, p. 120).

Ainda segundo Antunes (2017, p. 120), o processo de intertextualidade envolve quatro operações, sendo elas: a recapitulação, que consiste em inserir em um texto a memória de outro; a operação remontar, que é a busca de visões diferentes para um mesmo assunto; a operação de reenquadrar, que é a readaptação de um ponto de vista a uma nova situação e a de conformar, que consiste em adequar o texto construído aos modelos já preestabelecidos. Cada uma dessas operações, em situações específicas, possui propósitos interpretativos diversos que dinamizam a comunicação.

Em certas situações, os significados normativos dos enunciados são substituídos, complementados ou influenciados por funções extralinguísticas que as expressões exercem em contextos específicos. Essas situações concretas da linguagem são a base para os estudos da pragmática, conforme veremos no próximo item.

Pragmática: contexto

A pragmática se trata de uma abordagem de estudos, de perspectiva funcional, em que são analisadas as relações linguísticas em situações de uso concreto, na qual a elaboração de sentidos dos enunciados é construída a partir da identificação dos recursos contextuais que geralmente estão atrelados a fatores históricos, sociais, políticos e até ideológicos. Segundo Levinson (2020, p. 11), “a pragmática é o estudo das relações entre língua e contexto que são gramaticalizadas ou codificadas na estrutura de uma língua”. Este contexto poderá ser dividido em dois grupos: o linguístico e o situacional.

O primeiro relaciona-se ao evento comunicativo enquanto estrutura de uma frase ou de uma sentença. Fromkin; Rodman; Hyams (2003) ressaltam que a situacional engloba a relação entre os interlocutores e os fatores externos, tais como: o ambiente, o assunto e momento em que a conversa está acontecendo. Esse contexto situacional insere os interlocutores em uma circunstância dialógica em que é permitido o compartilhamento de conhecimento mútuo entre

os falantes, capazes de induzir a produção de sentidos aos enunciados.

Esses saberes aliados aos recursos linguísticos, quando inseridos em um ambiente virtual, permitem a variabilidade do processo comunicativo. E por vezes, essa alterabilidade perpassa a materialidade do texto, ainda que em ambientes digitais, para incidir de forma ativa sobre as relações sociais, comportamentais, históricas e culturais dos interlocutores.

Nesse sentido, a partir dessa concepção de variação da construção de significado que perpassa a identificação de elementos intertextuais e contextuais que direcionamos nosso olhar investigativo, conforme disposição metodológica que discorreremos a seguir.

Metodologia

Com o intuito de desenvolver um estudo das intertextualidades amplas e sua relação com a abordagem pragmática, a metodologia adotada nesta pesquisa é de caráter qualitativo. Assim, através do método da observação e da técnica de documentação foram selecionados aleatoriamente três textos multimodais. Dois deles foram retirados da rede social Instagram do perfil do [@suricateseboso](#), e o terceiro texto selecionado foi uma charge política de Carlos Latuff.

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em fazer uma revisão de literatura acerca da abordagem teórica escolhida. Em seguida, foram selecionados os textos prototípicos que exemplificariam os estudos propostos. Os textos selecionados foram submetidos a uma análise interpretativa e descritiva relacionando os elementos de intertextualidades, os fatores contextuais. Esses dados serão analisados através do método do Modelo Interativo (MILES *et al.*, 2014), por meio de: coleta, redução e exibição de dados e conclusões com base em inferências, conforme análises dispostas a seguir.

Análise do corpus

Conforme já exposto, as intertextualidades amplas dividem em dois grupos. O primeiro relaciona-se às imitações de estilo de gênero e de autor, e um segundo grupo refere-se às alusões amplas. Na figura abaixo, dispomos um exemplo de imitação de gênero, vejamos:

Figura 1 – Já pensou se fosse verdade?



Fonte: @suricateseboso

A imagem acima foi retirada do Instagram [@SuricateSeboso](#). Esse perfil foi criado em 2012 e faz postagens recorrentes em caráter lúdico e satírico de uma diversidade de conteúdo. O personagem principal chama-se Suricate, é um nordestino e apresenta o olhar criativo, lúdico, satírico e por vezes polêmico dos nordestinos acerca de vários assuntos, que permeiam o imaginário popular.

A postagem em análise circulou em mídias digitais e estava associada ao seguinte questionamento: já pensou se fosse verdade? O *post* foi comentado e repostado por inúmeros seguidores. Muitos comentários ressaltaram o caráter lúdico de Suricate, enquanto outros apontaram críticas ao sistema político de vacinação adotado no país, no ano de 2020.

Quanto ao contexto, tem-se que essa postagem circulou em um período em que no Brasil ainda tinha muita resistência à aceitação da vacinação como meio eficaz no combate a Covid-19. Tal resistência justificava-se em face de motivações políticas ou desconhecimento popular, provocado também pela enorme circulação de *fake news* durante a pandemia. Em decorrência disso, travaram-se muitos questionamentos, por vezes calorosos, que resultaram na descredibilidade da política nacional, da ciência e por conseguinte, em muitas mortes.

No texto selecionado, há uma referência clara ao gênero jornalístico, na qual a intertextualidade caracteriza-se através da imitação de gênero. Trata-se de uma adequação ao cenário do *Jornal Nacional*, jornal este que é exibido diariamente pela Rede Globo de televisão e seus afiliados, e já faz parte da memória coletiva de muitos telespectadores. Na postagem em estudo, o

apresentador representado por Suricate, de forma semelhante ao apresentador William Bonner, apresenta-se dando a notícia de que para comprar cuscuz os nordestinos deveriam apresentar o passaporte de vacinação. O aparente tom de seriedade exigido pelo enfoque jornalístico é quebrado pela temática da matéria veiculada pela linguagem verbal.

A linguagem não verbal é constituída pelo cenário do jornal, pelo estilo da notícia, bem como pela forma como o apresentador se posiciona. Isso remonta diretamente ao ambiente do jornal global. Entretanto, o personagem se utiliza de algo pertencente à cultura dos interlocutores para de maneira lúdica, criativa e satírica apresentar uma notícia ao modo nordestino. Algumas dessas características são também utilizadas nos textos que premiam o estilo dos autores, de forma que ambas podem apresentar-se simultaneamente nos mais diversos textos.

No segundo texto, selecionamos um protótipo de intertextualidade ampla do tipo imitação do estilo do autor.

Figura 2 – Sebosinho Lispector



Fonte: @Suricateseboso

Nesta imagem, Suricate utiliza-se dos recursos de imitação de estilo do autor. Há uma relação intertextual com a escritora Clarice Lispector e tais remissões evidenciam-se a partir da identificação do sobrenome dos autores (Clarice e Sebosinho), ao passo que também há uma imitação quanto à temática (temas introspectivos) e a forma de escrita de Lispector. O contexto da postagem remonta às questões comportamentais femininas, temática semelhante à introspecção das obras de Clarice, assim como a linguagem comum dos falares populares nordestinos.

O fato é que a relação estabelecida entre os textos se evidencia pelas recriações, que

representam diretamente a identidade dos recriadores. E isso ocorre apesar dos traços discursivos e temáticos se manterem nos textos, a estrutura textual e a função linguísticas se diferenciam, a ponto de haver uma identificação direta entre a obra e cada um dos autores. Em outros textos, essa retomada poderá apresentar-se de forma difusa, a exemplo das hipóteses de alusão ampla.

Alusão ampla

Esse tipo de intertextualidade ocorre quando há referências ainda que indiretas a um conjunto de textos ou a situações ou fatos que são compartilhadas pela coletividade. Vejamos o exemplo que segue:

Figura 3 – A “gripezinha” de Bolsonaro



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/artes/2020/03/27/a-gripezinha-de-bolsonaro>

A imagem acima foi retirada do *site* Brasil de fato, no dia 10.01.2022. Trata-se de uma charge produzida por Carlos Latuff no dia 27.03.2020. A charge é formada por recursos verbais e não verbais. Nestes, temos a imagem do Presidente do Brasil vomitando algumas palavras e caixões, que fazem referência aos inúmeros mortos por Covid-19 nos últimos anos. Quanto aos recursos verbais, temos a disposição gráfica das palavras *Histeria! Gripezinha! E Resfriadinho!* Essas palavras remetem ao discurso proferido pelo Presidente do Brasil, Bolsonaro, em inúmeras situações políticas negacionistas da gravidade da pandemia que assola o país nos últimos anos.

O contexto desta publicação refere-se ao início da pandemia em nosso país, o número crescente de mortes e o descontrole do vírus. Nessa perspectiva, a gestão política nacional posiciona-se no sentido de minimizar os efeitos da doença, condenando a ação de *lockdown* imposta por vários Estados, das ações emergenciais e da atuação da ciência.

A alusão que se evidencia nesse texto caracteriza-se de forma ampla, porque as palavras são recorrentes nos discursos do Presidente e foram publicadas em diversos textos em todas as mídias sociais e digitais. De maneira particular, a expressão *gripezinha* tem um sentido ainda mais amplo, haja vista que faz referência a um discurso do Médico Dráuzio Varela, que de forma incisiva e por diversas vezes enfatizou o fato da necessidade da tomada de cuidados sanitários de forma generalizada, coletivas e urgentes, visto que a Covid-19 não seria apenas uma simples gripe ou resfriado. Enfim, esse diálogo ocupou os meios informativos por vários meses, e atualmente uma vez ou outra algumas dessas palavras reaparecem como forma alusiva ao discurso do Presidente.

Desse modo, perceber a importância de tais conjecturas, no âmbito multimodal, reflete também acerca da relevância de trabalharmos esses aspectos na sala de aula, contemplando as facetas, das quais as intertextualidades amplas e estritas podem se apresentar e se materializar em diferentes gêneros discursivos. Com isso, levar os alunos a perceberem a magnitude do fenômeno linguístico e pragmático na esfera social.

Considerações finais

O objetivo deste artigo consistia em analisar a relação entre a intertextualidade e a pragmática na construção de significados em textos multimodais, identificando os diferentes dizeres a partir da caracterização de memórias coletivas e dos significados implícitos.

Os caminhos ainda estão sendo traçados, criados e recriados. O fato é que a intertextualidade enquanto fenômeno discursivo é algo de suma importância, visto que permite uma construção interpretativa de significados de maneira alargada, quer seja em textos literários como inicialmente se estruturou, ou até mesmo nos textos de constituição múltipla como são os textos multissemióticos.

Nesta pesquisa, apresentamos algumas definições teóricas a partir das concepções de Genette (2010), e enveredamos pela análise das intertextualidades nos textos multimodais. Essas análises foram apresentadas como recursos exemplificativos para as classificações que nos desafiamos a discutir. E nesses textos verificamos de forma concreta que as abordagens classificatórias não são estanques ou exclusivas, são antes recursos que se integram e se misturam, em um processo cooperativo que se alinha para a produção de significados de forma ampla.

Essa significação pode ser mais um passo para o deslocamento dessas análises para textos de qualquer natureza discursiva. Por fim, esperamos que, com este trabalho, possam surgir novos estudos de mesma natureza que contemplem tais abordagens, bem como apresentar aos leitores um pouco do aporte teórico dessa temática, e que possa servir de suporte ou ao

menos de inspiração para outras tantas produções científicas.

Referências

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

CARVALHO, Ana Paula Lima de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística textual e Argumentação**. Campinas: Pontes Editora, 2020.

LATUFF, Carlos. **A “gripezinha” de Bolsonaro**. Brasil de fato uma visão popular do Brasil e do mundo. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/artes/2020/03/27/a-gripezinha-de-bolsonaro>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução de Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. 2. ed. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEITURA E INTERCULTURALIDADE: FORMAÇÃO DE LEITORAS/ES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cláudia Batista da Silva²⁴³

Elaine Conceição da Silva²⁴⁴

Kelly Almeida de Oliveira²⁴⁵

Resumo: Ler é um ato importante no desenvolvimento da pessoa enquanto partícipe de uma sociedade letrada, proporcionada por processos educativos escolares, mediante contextos específicos e recursos disponíveis. As práticas de leitura adentram esse contexto de forma imprescindível para que haja uma associação intercultural, formação humana e desenvolvimento de pensamento crítico. Nessa perspectiva, o presente artigo tematiza as discussões veiculadas pelo simpósio *Leitura Literária e interculturalidade: Possíveis relações no contexto de ensino* com o objetivo de discutir como acontece a formação de leitoras/es nas turmas de 4º e 5º ano da Escola municipal Caminhos do Saber na cidade de Timbiras – MA. Vale destacar que o nome da escola utilizado no trabalho é fictício, pois não foi autorizado seu uso pela instituição. A escola em questão foi escolhida porque temos observado o desenvolvimento de projetos e atividades que envolvem as/os estudantes proporcionando a interação e o envolvimento. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: que conexões podem ser estabelecidas entre a leitura literária e a interculturalidade de modo a potencializar o ensino da leitura? Nosso percurso metodológico iniciou com estudo bibliográfico com ênfase nos estudos de alguns autores como Freire (1989), Devides (2022), Glasser (2012) e Oliveira e Bortolaci (2017). A etapa de campo contemplou o emprego de uma pesquisa-ação, segundo o que preceitua Tripp (2005), iniciada com observações das aulas de leitura e diálogos informais com as/os professoras/es das turmas citadas. Além disso, houve a realização de duas aulas em cada turma utilizando os seguintes textos literários interculturais: o poema *A canção do Exílio* de Gonçalves Dias na turma de 4º ano e o poema *Não há vagas* de Ferreira Gullar na turma de 5º ano. Os autores citados são maranhenses e seus poemas permitem a associação da leitura literária aos contextos sociais diversos, sobretudo, com aspectos interculturais. Concluímos que este estudo possibilitou reflexões significativas acerca das práticas de leitura literária intercultural e de seus efeitos na formação de leitoras/es na Educação Básica.

Palavras-chave: Leitura literária. Interculturalidade. Leitores.

243 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus Codó. E-mail: ana.cbs@discente.ufma.br

244 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus Codó. E-mail: elainesilva514@gmail.com

245 Orientadora: Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus Codó. E-mail: ka.oliveira@ufma.br

Introdução

Diante das constantes mudanças na sociedade, é indispensável ter acesso ao conhecimento para melhor compreensão do mundo que se vivencia. No entanto, é importante observar, analisar e interpretar a realidade com criticidade. A leitura influencia esse processo, pois ela é um importante instrumento de ampliação de saberes, que auxilia no aprimoramento do vocabulário e oferece uma gama de conhecimentos para a vida.

Segundo Freire (1989), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O autor põe em evidência a leitura, para além da decodificação de palavras. É preciso interagir com o texto, interpretá-lo e, sobretudo, desenvolver a habilidade de leitura de mundo, entendendo em qual contexto e realidade o texto se relaciona.

“Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita” (LERNER, 2002, p. 73). Nesse sentido, vale considerar que a leitura crítica faz a diferença na percepção de mundo que se constrói, promovendo reflexão, autonomia e posicionamento crítico sobre o que se lê.

A leitura literária é um recurso de grande valia no desenvolvimento de leitoras/es, principalmente no âmbito escolar, na qual é possível trocar experiências com realidades diversas, concepções diferentes se desenvolvem e surgem variadas interpretações. Os textos literários são ricas fontes para explorar o contexto social, os aspectos culturais, o mundo que se vive, relacionando assim com a interculturalidade, que promove ações de construção de conhecimento que favorecem a valorização das múltiplas culturas (DEVIDES, 2022).

Nesse sentido, o trabalho tem o objetivo de discutir como acontece a formação de leitoras/es nas turmas de 4º e 5º ano da escola municipal Maranhão Sobrinho na Cidade de Timbiras – MA, desenvolvido a partir do seguinte questionamento: que conexões podem ser estabelecidas entre a leitura literária e a interculturalidade de modo a potencializar o ensino da leitura?

O percurso metodológico integra-se por uma revisão bibliográfica com ênfase nos estudos de alguns autores como Freire (1989), Devides (2022), Glasser (2012) e Oliveira e Bortolaci (2017). Realizamos pesquisa de campo contemplando o emprego de uma pesquisa-ação, segundo o que preceitua Tripp (2005) e Krafta e Freitas e Martens (2007).

Foi possível observar que a utilização de textos literários que possuem uma abordagem crítica e que se relacionam com a cultura e com a realidade da sociedade proporciona reflexões, estimula a participação e facilita a aprendizagem, assim como a torna prazerosa e significativa. Portanto, esse estudo constitui-se como fundamental para pensar as práticas de leitura literária intercultural e seus efeitos na formação de leitoras/es na Educação Básica.

Para tanto, o trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: a presente introdução, o referencial teórico sobre formação de leitoras/es no contexto escolar, seguida pela metodologia, pelo relato de experiência das aulas realizadas nas turmas de 4º e 5º ano, com as respectivas conexões entre leitura e interculturalidade, pelas considerações finais e referências.

Formação de leitoras/es no contexto escolar

O acesso à leitura é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois possibilita desenvolver uma visão crítica de mundo (FREIRE, 1987), assim como contribui em diversas práticas cotidianas. Haja vista que o meio social é permeado por códigos escritos, é primordial que se conheça os códigos para facilitar o convívio social e o exercício da cidadania de forma eficaz.

O ato de ler oportuniza mudanças, uma vez que a leitura traz conhecimentos capazes de mudar a realidade que se vivencia, como também o próprio eu. À medida que a leitura se torna um hábito, ela pode tornar-se também um recurso de distração, relaxamento, pois, por meio dela, pode-se viajar por belas histórias e usufruir de imaginações prazerosas.

Como prática social, a leitura é de suma importância na vida do ser humano, que não se restringe à mera decodificação de palavras, mas também ao sentido atribuído ao código escrito. O envolvimento com aspectos sócio-históricos presentes em cada leitura permite relacioná-la à realidade (GLASSER, 2012).

A formação de leitoras/es acontece desde a infância e envolve a participação da família, especialmente da escola, a qual tem papel essencial nesse processo, pois pode desenvolver ações que são capazes de influenciar de forma significativa o desenvolvimento de leitoras/es (BERENBLUM; PAIVA, 2009).

Desse modo, para a formação de boas/ons leitoras/es, é relevante que a escola estimule as/os estudantes a terem gosto pela leitura, explicitando a importância do ato de ler para o desenvolvimento das/os estudantes enquanto cidadãs/ãos participativas/os na sociedade.

Ao entender a importância da leitura para a vida, a aprendizagem poderá ser facilitada mediante práticas prazerosas e instigantes que façam sentido para a/o estudante. Assim sendo, a leitura literária pode tornar-se uma aliada de grande valia nesse percurso de formação. Para Oliveira e Bortolaci (2017, p. 101), “não são poucas as razões que justificam o necessário espaço para a literatura na formação de leitores desde muito cedo, inclusive em seu processo de alfabetização”, ou seja, a leitura literária é imprescindível.

A arte literária, especificamente, por meio do texto literário, oferece um caminho para várias experiências de leitura e de conhecimento. Caminho pelo qual se amplia e se intensifica a leitura

de mundo, pois trabalha com a imaginação e seu caráter ficcional, estabelecendo um jogo com o leitor. (DEVIDES, 2022, p. 25).

A leitura literária dispõe de vastas possibilidades de enriquecer conhecimentos, ela se desenvolve por meio de variados textos, podendo, dessa forma, estimular a criatividade e se insere no contexto da dinamicidade, por ter característica ficcional, o que pode contribuir no estímulo do gosto pela leitura. A literatura, por ser um elemento rico em trabalhar a leitura de mundo, pode, assim, ampliar saberes de forma significativa. Nesse segmento, é indiscutível a relevância de trabalhar a leitura literária na sala de aula.

A leitura literária em sala de aula é importante também porque permite, além da construção de uma “biblioteca pessoal”, a criação de uma “biblioteca coletiva do grupo”, que permite discutir textos, interpretações e análises. As referências comuns e o repertório compartilhado de leitura tornam-se a base de um intercâmbio cultural que permite negociações culturais e pactos interpretativos. (OLIVEIRA; BORTOLACI, 2017, p. 102).

A sala de aula é um espaço cujo conhecimento da leitura literária propicia o compartilhamento de experiências e saberes coletivos, na qual se constrói divergentes pontos de vistas a partir de interpretações e análises diversas, favorecendo uma aprendizagem de grande significado para as/os estudantes.

Trabalhar a leitura a partir da leitura de mundo, associando a cultura, as vivências, ou seja, tendo a realidade das/os estudantes como centro desse processo é uma estratégia que poderá trazer resultados consideráveis no campo educacional. A leitura literária possibilita essa interação, com a produção de conhecimento interligada à interculturalidade.

Educação intercultural se refere ao estudo de diversas culturas, com enfoque no respeito às diversidades culturais e à relação das múltiplas culturas existentes, na qual é possível desenvolver interpretações divergentes e visões críticas sobre a realidade (DEVIDES, 2022). Desse modo, formar leitoras/es a partir da interculturalidade é uma prática que ampliará a visão de mundo das/os estudantes, tornando-as/os cidadãs/ãos críticas/os, reflexivas/os, capazes de intervir em situações diversas em suas vidas e mudar suas realidades, podendo contribuir também para um mundo melhor, prezando pela igualdade e equidade na sociedade.

Metodologia

O trabalho buscou evidenciar a formação da/o leitor/a com enfoque no aspecto sociocultural, o qual se constitui por uma revisão bibliográfica. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se realiza por meio de materiais já desenvolvidos, integrando-se especialmente de livros e

artigos científicos. Utilizamos a abordagem qualitativa, pois não necessitamos de uma análise quantitativa (MENDES, 2017), articulada à pesquisa ação, em que a/o pesquisador/a participa do processo de investigação, agindo no campo da prática (TRIPP, 2005).

A pesquisa de campo foi realizada nas turmas de 4º e 5º ano da Escola municipal Caminhos do Saber na cidade de Timbiras – MA. Vale destacar que o nome da escola utilizado no trabalho é fictício, pois não foi autorizado seu uso pela instituição. A escola em questão foi escolhida porque temos observado o desenvolvimento de projetos e atividades que envolvem as/os estudantes proporcionando a interação e o envolvimento, inclusive com projetos de leitura.

A etapa de campo ocorreu no turno vespertino e foi iniciada com observações das aulas de leitura e diálogos informais com as/os professoras/es das turmas citadas. Buscamos compreender como as/os docentes trabalhavam a leitura na sala de aula, quais métodos utilizavam, se conheciam a interculturalidade e se faziam uso da prática de associar a leitura com a realidade das/os estudantes.

Além disso, houve a realização de duas aulas em cada turma utilizando os seguintes textos literários interculturais: o poema *A canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, na turma de 4º ano e o poema *Não há vagas*, de Ferreira Gullar, na turma de 5º ano. Os autores citados são maranhenses e seus poemas permitem a associação da leitura literária aos contextos sociais diversos, sobretudo, com aspectos interculturais.

A fim de estabelecer conexões entre o processo de formação de leitoras/es e a interculturalidade, realizamos pesquisa-ação envolvendo a realização de atividades nas turmas descritas anteriormente. Na seção seguinte, detalhamos o processo ocorrido na realização das atividades, assim como apresentamos as dificuldades enfrentadas e discutimos as alternativas para resolução os problemas.

Relato de experiência: conexões entre Leitura e Interculturalidade

Introduzindo

Primeiramente, pensamos nas principais dificuldades de leitura no ambiente escolar e como poderíamos colaborar de forma positiva, ajudando a diversificar as práticas pedagógicas. Escolhemos uma escola em que já havíamos realizado um estágio para pensar melhor as complexidades existentes. Realizamos algumas leituras e concordamos que, nos dias atuais, o processo de leitura no âmbito escolar carece de mais contextualização e associação com a realidade e com experiências vivenciadas.

Assim, passamos para o planejamento, no qual começamos a pensar como poderia ser essa ação na escola escolhida. Logo, decidimos que primeiramente precisávamos conhecer as/os estudantes, observando e dialogando com as professoras. E depois disso, poderíamos realizar alguma atividade de leitura com vistas a obter resultados satisfatórios. Pensando assim, escolhemos desenvolver as atividades por meio de poemas em duas turmas. Na turma do 4º ano, escolhemos utilizar o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e na turma de 5º ano, escolhemos o poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar. Ambos foram escolhidos por serem autores maranhenses e por retratarem uma realidade que pode ser associada com a vida das/os participantes da pesquisa.

Observação

O momento de observação foi essencial para que as atividades fossem bem desenvolvidas. Vale ressaltar que fomos bem acolhidas por todos os funcionários da escola. A diretora e as professoras foram muito atenciosas, atribuindo valor a nossa pesquisa. No primeiro momento, percebemos que a escola possui uma rotina a ser seguida. Antes das aulas iniciarem, as/os estudantes fazem uma socialização no pátio, formam filas e cantam em coro o Hino Nacional. Após esse momento, cada turma se dirige a sua respectiva sala para iniciarem as aulas.

Vimos que a estrutura das salas é carente. A temperatura é alta e as/os estudantes ficam bastante agitados depois de algumas horas de aula, principalmente na turma do 4º ano. A luz do sol entra pela porta e pela janela e as/os estudantes precisam mudar de lugar frequentemente durante a tarde para não ficarem sentados ao sol.

No dia em que visitamos a turma de 4º ano, havia dezesseis estudantes e observamos que a leitura é restrita. Ao dialogarmos com a turma, elas/es relataram que as leituras que costumam realizar são somente as leituras do livro didático e uma minoria costuma ler contos. Porém, nem todos sabem ler. Ao dialogarmos com a professora da sala, ela nos relatou as dificuldades de trabalhar a leitura, como: a falta de concentração das/os estudantes, a falta de auxílio da família, dentre outros. Durante o diálogo, perguntamos como ela costuma trabalhar a leitura e ela nos afirmou que utiliza o livro didático. Perguntamos ainda se ela consegue associar com a realidade das/os estudantes. Ela comentou que ainda não conseguiu trabalhar dessa forma e que não associa com as vivências, apenas trabalha o significado do texto em si. Compreendemos que essa professora ainda não consegue fazer uma conexão da leitura com a interculturalidade, a fim de associar a leitura com as experiências, os grupos ou as comunidades que as/os estudantes participam, inclusive com suas culturas.

Na turma de 5º ano, vimos que a realidade é divergente. A relação da professora com as/os estudantes é bem admirável, com diálogo, brincadeiras, respeito e obediência. O diálogo

com a professora foi de suma importância, porque ela relatou que trabalha a interculturalidade juntamente com a leitura de forma indireta e consegue resultados na alfabetização e no letramento. Para exemplificar isso, a professora contou uma experiência que ocorreu com ela no início do ano letivo. Ela relatou que tem um estudante que não sabia ler e ela estava sem saber o que fazer para ensiná-lo. Então, decidiu dialogar com ele e saber do que gostava e ele começou a contar coisas das vivências com seus pais que são lavradores e trabalham na zona rural. A partir de então, ela preparou atividades específicas para ele. Com muita alegria, ela conseguiu que o estudante aprendesse a ler. Ao associar com a realidade dele, com o grupo que ele estava inserido e com sua cultura, ela conseguiu esse resultado.

No diálogo, ela afirmou que utiliza diversos recursos para trabalhar a leitura como o uso de revistas. Ela enfatiza ainda a importância de trabalhar com a realidade das/os estudantes. Suas práticas pedagógicas são orientadas pela Teoria Psicogenética de Piaget, com vista a tornar a aprendizagem significativa, afirmando que sempre que trabalha textos faz a associação com aquilo que as/os estudantes vivem. Logo, percebemos que a professora do 5º ano trabalha a leitura de forma significativa, conseguindo assim estabelecer conexão da leitura com a interculturalidade, interligando suas aulas de leitura com a realidade dos seus alunos.

Realização de atividade de leitura na turma de 4º ano

Como já citado, o poema escolhido para a realização da atividade na turma de 4º ano foi o poema: “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias. A seguir, apresentamos o poema na íntegra:

*Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.*

*Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.*

*Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

*Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

*Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.*

Para desenvolver essa atividade, realizamos uma contextualização com o objetivo de trabalhar a leitura a partir das realidades das/os estudantes comparando com o poema, isto é, associando com as vivências e as culturas. Logo depois, discutimos sobre o autor e apresentamos algumas de suas características. Para que entendessem melhor sobre o autor Gonçalves Dias, realizamos a dinâmica da lata surpresa, na qual elas/es retiravam um papel de dentro da lata e deveriam ler e realizar um desafio. As/os estudantes gostaram bastante dessa dinâmica e podemos discutir sobre a trajetória de vida do autor e o contexto histórico do poema de forma lúdica e divertida. Toda a turma interagiu.

Depois dessa discussão, realizamos a leitura compartilhada do poema utilizando um cartaz com ele escrito. Por meio de uma exposição dialogada, refletimos sobre seu significado, partindo da premissa que o poeta sentia saudade do seu lugar de origem, da sua cultura e suas vivências. Logo depois, conduzimos as/os estudantes a refletirem sobre algo que gostam em sua cultura no dia a dia, sobre o lugar em que vivem, e o que realmente poderiam sentir falta se mudassem de país.

Na sequência, solicitamos que identificassem se suas ideias poderiam se relacionar com as ideias do autor. Nesse momento, percebemos que as/os estudantes começaram a identificar algumas palavras, elementos que tinham em seu cotidiano. As palavras mais citadas por eles foram: “Sabiá, Palmeiras e Flores”, ou seja, seres comuns que encontram na cidade em que vivem ou nas proximidades. A partir do momento em que eles começaram a identificar essas palavras, associamos com a cultura deles, com os grupos que eles participam e compartilham experiências.

As/os estudantes conseguiram identificar diversas palavras escritas pelo poeta Gonçalves Dias que existem em sua vida diária. E assim, conseguimos fazer uma conexão da leitura do poema com interculturalidade a partir daquilo que os alunos do 4º ano conhecem, compartilham e vivenciam.

Para finalizar, realizamos uma atividade em duplas. Distribuimos o poema estudado recortado em tirinhas. Cada dupla teria que montar e ler. Assim fizeram. Observamos que a maioria possui dificuldade em fazer a colagem, em estruturar separando por estrofes e em realizar a leitura. Vários não conseguiram ler sem o nosso auxílio. Vale ressaltar que, ainda com complexidades, as/os estudantes participaram, interagiram e colaboraram em fazermos a conexão com aquilo que eles já conheciam.

Realização de atividade de leitura na turma de 5º ano

Como já citado, o poema escolhido para a realização da atividade de leitura na turma de 5º ano foi “ Não há vagas”, de Ferreira Gullar, que é o seguinte:

O preço do feijão
não cabe no poema.

O preço do arroz
não cabe no poema.

Não cabem
no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão

O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada
em arquivos.
Como não cabe no poema
o operário
que esmerila

seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras

— porque o poema,
senhores,
está fechado:
“não há vagas”

Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço

O poema, senhores,
não fede
nem cheira

Para o desenvolvimento da atividade de leitura na turma de 5º ano, utilizamos uma metodologia semelhante a que usamos na sala anterior. Primeiramente, realizamos a contextualização e expusemos os objetivos a serem cumpridos durante a tarde. Explicamos qual poema iríamos usar, como iríamos entender aquele poema e íamos fazer uma comparação com aquilo que conhecemos e vivemos todos os dias.

Para iniciar, perguntamos se imaginavam sobre o que poderia falar o poema. E uma estudante disse: “não há vagas para alguma coisa tia”. E então fomos aprofundando o diálogo e discutimos que coisas poderiam ser, mas ficaram sem resposta. Apresentamos o autor Ferreira Gullar, mas a turma não o conhecia. Então, realizamos a dinâmica da lata surpresa, que tinha as características do autor. As/os estudantes deveriam tirar um papel, ler e realizar o desafio. Assim fizeram. Todos gostaram da dinâmica, se divertiram e interagiram bastante. À medida que tiravam as características, íamos anotando no quadro. A partir das palavras, discutimos sobre a trajetória, história de vida e momento histórico do autor Ferreira Gullar.

Depois que entenderam sobre o autor e sobre o que ele relatava em suas obras, partimos para a leitura e interpretação do poema: “Não há vagas”. Usamos um cartaz com o poema escrito e realizamos uma leitura compartilhada em que todos participaram. Depois disso, discutimos o significado do poema; para isso, explicamos o momento em que ele foi escrito e a situação vivenciada por brasileiros à época. Explicamos que o Brasil estava vivendo o período da Ditadura

militar e a população passava por situações precárias em relação à alimentação, trabalho e outros. Ferreira Gullar, diferente dos outros poetas da época, resolveu expor esses problemas que eram invisibilizados por todos. Até aquele momento, não havia poeta que discutisse o cotidiano das pessoas e os poemas idealizavam algo que não existia.

Para melhor compreensão, explicamos os sentidos dos versos e estrofes escritas pelo autor. Logo após essa discussão, começamos a fazer a associação com os dias atuais. Logo, as/os estudantes começaram a citar vários exemplos do que já viveram ou que acontecem todos os dias ao seu redor. A turma concluiu que, nos dias de hoje, em suas vivências, em seu meio social e em sua realidade não existem pessoas que valorizem situações vivenciadas no cotidiano, sem valorizar a classe dominante.

As/os estudantes citaram os preços dos alimentos e de materiais necessários à subsistência dos seres humanos e comentaram que existem muitas pessoas em situações necessitadas, mas que continuam esquecidas e são poucos aqueles que se posicionam a favor de melhores condições de vida, a fim de mudarem suas realidades. Refletimos ainda sobre como colaborar para melhorar essa situação, discutindo que é necessário estudar, conhecer o mundo a sua volta, saber discernir as coisas realmente importantes e necessárias a serem feitas e se posicionar em busca de melhorias.

Vale ressaltar que a professora da sala participou dos diálogos e discussões, ajudando as/os estudantes a fazerem a conexão da leitura e interpretação do poema com a realidade de diversos grupos de pessoas e culturas existentes.

Para finalizar, realizamos uma atividade em dupla. Entregamos aos estudantes envelopes com o poema recortado em tirinhas para ser montado. Logo após, realizaram a leitura e relataram o que entenderam. Toda a turma participou, realizando a leitura rapidamente, explicando de forma clara e objetiva e conectando com o que vivenciam.

Considerações finais

Em ambas as salas, os alunos participaram, interagiram e conseguiram fazer associação da leitura com a sua cultura. Realizaram as atividades de forma eficaz e demonstraram interesse pela leitura associada à interculturalidade. Constatamos, assim, que a leitura é de suma importância para a vivência do indivíduo enquanto participante na sociedade.

O ambiente escolar é um dos espaços que abrem caminhos para que os seres humanos se interessem pela leitura e associem os significados com suas realidades. A partir dos grupos em que estão inseridos, consigam conectar suas culturas com o processo de aprendizagem de leitura, não se restringindo a exercícios escolares.

Contudo, percebemos que é possível utilizar-se de textos literários para o ensino da leitura, fazendo conexão com a interculturalidade, pois com a utilização dos poemas descritos realizamos atividades e discussões. Além de compreender o significado dos poemas, as/os estudantes conseguiram conectar com coisas que conhecem. Logo, concluímos que este estudo possibilitou reflexões significativas acerca das práticas de leitura literária intercultural e de seus efeitos na formação de leitoras/es na Educação Básica.

Referências

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2009.

DE OLIVEIRA, Gabriela Rodella; BORTOLACI, Natália. A literatura e a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: experiência na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo. **Literatura em Debate**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 21, p. 99-113, 2017.

DEVIDES, Michelle Mittelstedt. **Leitura literária e interculturalidade**: experiências na formação do leitor de ensino médio técnico. 2022. Tese. (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLASSER, Adriane Elisa. Caminhos da leitura: um estudo da formação de leitores em contexto intercultural de fronteira. **Ideação**, Paraná, v. 14, n. 2, p. 123-138, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MENDES, Eber da Cunha. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Espírito Santo: Centro de Ensino Superior Fabra, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS: DESVIO FONOLÓGICO OU DIVERSIDADE?

Maria de Fátima dos Santos Barros²⁴⁶

Larissa Nascimento de Oliveira²⁴⁷

Resumo: O presente estudo focaliza na análise das manifestações fonológicas que se materializam no português falado em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais precisamente em pessoas pertencentes à APAE de Piripiri/PI. Este trabalho apresenta-se como resultado de um projeto de pesquisa nas áreas da Sociolinguística Variacionista, bem como no campo da Fonética e Fonologia. No estudo foram analisadas as relações pertinentes à variação linguística, em contrapartida os desvios fonológicos e/ou Metaplasmos por Transformação, dentre os quais destacam-se: Velarização e Yeísmo. Para a coleta de dados, foram entrevistados 06 indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) da APAE de Piripiri. O *corpus* foi colhido por meio de gravações em áudio de conversas do cotidiano, organizadas através de um questionário com perguntas relacionadas ao contexto social destes, no intuito de preservar a naturalidade da cena interativa. Assim também, utilizou-se jogos, adivinhas, atividades interativas e lúdicas, a fim de prender a atenção da comunidade em análise por um período maior. Para tanto, utilizou-se o alicerce teórico fornecido por Marcos Bagno (2007, 2012); Fernando Moreno da Silva (2011); Fernando Tarallo (1990); Mussalim (2008); Catarina Costa (2014); Márluce Coan e Raquel Freitag (2010); Solange Issler (2006) Ana Silva (2012); Temple Grandin e Richard Panek (2015). Desse modo, este trabalho justifica-se pela importância de se trabalhar os fenômenos fonológicos que estão presentes em pessoas com TEA, como também pela análise da discrepância que visa realizar entre o fenômeno linguístico e o social, assim combatendo o preconceito linguístico ainda vigente. O referido estudo se deu por meio de uma orientação quantitativa e explicativa dos fenômenos encontrados, a fim de contribuir com o conhecimento linguístico das variantes locais à comunidade acadêmica, assim como à sociedade em geral. Além de questionar os valores patológicos que muitas vezes são atribuídos às variantes linguísticas históricas e contextuais, nas quais o indivíduo está inserido.

Palavras-chave: Variação. Idioleto. Autistas. Metaplasmos. Sociolinguística.

246 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: mariafatimabarros@aluno.uespi.br

247 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

Introdução

O presente trabalho atém-se ao estudo linguístico das manifestações fonológicas presentes no português falado em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais precisamente em pessoas pertencentes à APAE de Piripiri. Este trabalho apresenta-se como resultado de um projeto de pesquisa nas áreas da Sociolinguística Variacionista, bem como no campo da Fonética e Fonologia. Dessa forma, através das classificações da fonética articulatória, foram descritos os fenômenos variacionistas no ato comunicativo e também elementos que remontam ao aspecto idioletal.

No estudo, foram analisadas as relações pertinentes à variação linguística, em contrapartida os desvios fonológicos e/ou Metaplasmos por Transformação, dentre os quais destacam-se: Velarização e Yeísmo. Para tanto, utilizou-se o alicerce teórico fornecido por Marcos Bagno (2007, 2012) e Fernando Moreno da Silva (2011), que ajudaram no tocante à identificação dos metaplasmos em questão. Quanto à classificação e conceitos de fonética e fonologia, contou-se com o apoio teórico de Taís Cristófaró Silva (2010) e Callou e Leite (2009).

No campo da Sociolinguística Variacionista, recorreu-se a Fernando Tarallo (1990); Mussalim (2008); Catarina Costa (2014); Márluce Coan e Raquel Freitag (2010). No estudo dos idioletos, as contribuições de Solange Issler (2006) foram úteis. Por fim, para esclarecer conceitos, classificações do TEA, contou-se com o apoio de Ana Silva (2012); Temple Grandin e Richard Panek (2015).

Para a coleta de dados, foram entrevistados 06 indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) da APAE de Piripiri. O *corpus* foi colhido por meio de gravações em áudio de conversas do cotidiano, organizadas através de um questionário com perguntas relacionadas ao contexto social destes, no intuito de preservar a naturalidade da cena interativa. Assim também, utilizou-se jogos e adivinhas a fim de prender a atenção da comunidade em análise por um período maior.

Este trabalho justifica-se pela importância de se trabalhar os fenômenos fonológicos que estão presentes em pessoas com TEA, como também pela análise da discrepância que visa realizar entre o fenômeno linguístico e o social, assim combatendo o preconceito linguístico ainda vigente. O referido estudo se deu por meio de uma orientação quantitativa e explicativa dos fenômenos encontrados, a fim de contribuir com o conhecimento linguístico das variantes locais à comunidade acadêmica, assim como à sociedade em geral.

Com isso, os resultados foram delineados nos enfoques linguísticos – fonológicos em pessoas com transtorno do espectro autista de 10 a 19 anos (fase posterior à aquisição da linguagem), em que também foram observados fatores variacionais, juntamente com aspectos

fonológicos sistemáticos ou não (idioleto). Nesse enfoque, apresentam-se a seguir os objetivos que partem dessa finalidade geral: observar a ocorrência da comunicação, como também verificar se o fator social ou afetivo contribui para o realce das variações nesta comunidade; verificar a ocorrência dos fenômenos fonológicos a partir da pesquisa *in loco* e com eles comprovar a presença da variação linguística.

Postula-se que fatores de ordem social e afetiva contribuem notadamente para a manifestação dialetal das variantes encontradas. Nesse contexto, espera-se que este trabalho possa contribuir como um importante *corpus* para o ensino de língua materna, podendo despertar o interesse para o enriquecimento da área com trabalhos de mesma natureza, auxiliando tanto o professor, quanto o fonoaudiólogo, prezando pela relação interdisciplinar entre a linguística e outras áreas.

Sociolinguística e variação idioletal

A Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda os fenômenos presentes na língua em detrimento das relações sociais, apoia-se no estudo dialetal das variantes, “[...] a qual afirma dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável” (LABOV *apud* COAN; FREITAG, 2010, p. 176).

Convém abordar a distinção entre dialeto e idioleto, uma vez que a Sociolinguística Variacionista contempla em seu estudo apenas o primeiro, pois ela está interessada nos aspectos que dizem respeito à língua e sociedade. Tal assertiva é confirmada por Preti (2003, p. 20): “nem sempre é possível estabelecer padrões de linguagem individual, de acordo com uma variedade muito grande de situação, que pudessem servir de ponto de referência para uma classificação [...]”.

A partir dessa reflexão, pode-se compreender que, por ser a linguagem idioletal proferida por apenas um falante, se torna imprevisível estabelecer uma sistematização, papel da Sociolinguística. Por outro lado, esta ciência trabalha com meios quantitativos de levantamento de dados e essa característica não favorece o estudo idioletal nesse sentido.

Dessa forma, pode-se estabelecer a diferença em: “O termo dialeto é também utilizado como sinônimo de variante. Ao referirmos à fala específica de um indivíduo, adotamos o termo idioleto” (SILVA, 2010, p. 14). Preti (2003) acrescenta que é a fala em um tempo determinado. Ou seja, as características linguísticas utilizadas por um indivíduo, conforme sua sistematização particularizada num dado momento, pois a forma como este sistematizou sua fala hoje pode ser que amanhã ocorra uma mudança.

Sendo assim: “[...] a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.” (BORTONI-RICARDO *apud* COAN; FREITAG, 2010, p. 180).

Por razões como esta, torna-se bastante válido o estudo variacionista voltado para a comunidade autista, uma vez que o preconceito linguístico soa duplamente estigmatizado com eles e deve ser desconstruído, até porque auxiliará tanto os professores quanto os alunos, sejam autistas ou não para o ensino e aprendizado de língua materna.

Diante disso, é válido trazer à lume as definições quanto ao aspecto de mudança linguística pelo olhar de Marcos Bagno (2012), o qual defende que existem duas forças matrizes para explicar o aspecto de mudança linguística, ou da variação, sendo estas: a **força centrípeta**, em que tal força age sobre a língua com o intuito de puxá-la ao centro, uniformizar, como as instituições sociais, e também a **força centrífuga**, que se baseia fundamentalmente na força natural, que é a variante linguística, tendo como motivadores os fatores sociais, estruturais e linguísticos.

Portanto, a variação linguística pode ser ocasionada por razões culturais, sociais, ou por experiências coletivas e individuais. Menciona-se também a respeito da afetividade que, através do contato social, também será um motivador para a mudança linguística na comunidade autista.

Processos Fonético-Fonológicos

A razão das línguas evoluírem ao longo dos tempos pode ser algo digno de questionamento à humanidade. Quando se fala em mudança linguística, é possível que se possa traçar uma linha comparativa da seguinte forma, asseverada por Bagno (1999): “A língua é como um rio”. Mas por que seria?

Primeiramente pode-se compreender que um rio ao longo dos tempos pode mudar seu curso, através da ação humana ou por questões naturais, mas de alguma forma altera seu fluxo e passagem. Portanto, a língua, assim como o rio, pode formar afluentes que seriam as variações ou novas línguas. Um exemplo é o latim que originou as línguas românicas e, por conseguinte, destaca-se a origem frequente de novos vocábulos ou expressões que constroem o pano histórico linguístico até os dias de hoje.

Os processos fonético-fonológicos são mudanças ocasionadas na estrutura dos lexemas, também chamadas de metaplasmos; estes podem ser definidos como uma permuta significativa na estrutura de um lexema, ocorrendo, pois, por adição, redução, deslocamento sonoro de composição da palavra, transposição ou por transformação.

Ao longo dos tempos na construção do português podem-se notar a recorrência de diversos tipos de metaplasmos e, ainda hoje, na língua é possível notar sempre novos casos a partir dos anteriores. Esse processo é designado por Bagno (2012) como o *Princípio de Uniformitarismo* que diz respeito à explicação de que os processos ocorridos no passado se equiparam às mesmas mudanças que ocorrem no tempo presente, em um movimento cíclico. Em outras palavras, os princípios que ocasionaram as mudanças anteriores também explicam as vigentes, uma vez que, ao se observar o passado linguístico, este também pode dar indícios do presente.

O linguista Labov se apoiou firmemente nessa reflexão para explicar a dinâmica da mudança linguística ao longo dos tempos. Assim também, a partir desse princípio, poderia observar as mudanças presentes e deduzir as próximas variantes que viessem a surgir futuramente.

Postula-se, pois, que esse caráter vivo da língua a qual sempre encontra-se em transformação contribui notadamente para a presença de uma gama incontável de variantes, como já foi mencionado no capítulo anterior e assim também é possível presenciar tal ciclicidade nos falares da comunidade autista da APAE de Piripiri, que também se incluem no processo de força centrífuga já mencionado, e diz respeito à força natural dos efeitos sociais relacionados à língua.

Os metaplasmos se tratam, pois, dessa alternância sonora. Para Issler (2006), estes fenômenos serão designados como dislalias que, segundo ela, ocorrem quando uma pessoa não consegue realizar traços distintivos (fonemas) na cadeia sonora dos lexemas, por conta de imaturidade articulatória (natureza fonética) ou quando este falante não aplica as regras linguísticas pela falta de compreensão das relações sonoras (natureza fonológica), ocorrendo por transposição, supressão ou adição.

Por essa razão, os metaplasmos, sendo fenômenos de alternância sonora (fone/fonema), podem ser analisados tanto do ponto de vista sincrônico, num dado momento, quanto diacrônico ao longo dos tempos. Tendo em vista isso, frisa-se que será focado o aspecto sincrônico, revelando pois os processos fonético-fonológicos atuantes no português falado da comunidade autista em análise. Tais processos podem dividir-se em quatro conjuntos distintos, sendo eles: Metaplasmos por acréscimo; Metaplasmos por supressão; Metaplasmos por transposição e Metaplasmos por transformação, este último será o enfoque desta pesquisa.

Metaplasmos por Transformação

Um metaplasmo por transformação pode ser reconhecido quando ocorrer de um fonema vocabular substituir outro, ocupando o lugar do primeiro, numa espécie de troca sonora que o falante utiliza para economizar os segmentos que para ele possuem um correspondente sonoro.

Esses processos são caracterizados por Fernando Moreno da Silva (2011) como toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer. Há diversos tipos de alterações, de consoantes e de vogais, que podem ser consideradas “substituições”, termo utilizado por Silva (2011) para os processos de transformação. Tal substituição é assinalada quando um segmento dá seu lugar a outro de outra carga sonora, semelhante ou não. Destaca-se, pois, o seguinte processo fonético-fonológico, de acordo com a classificação de Bagno (2007 e 2012): Yeísmo: [ʎ] [y]; ocorre quando o falante faz a troca de segmentos laterais por outros vocalizados. Exemplo: malhação maiação. Sendo este um processo presente em nosso trabalho.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada a partir do levantamento de dados, por meio de uma orientação quantitativa, que ocorreu através de entrevistas individuais; porém, a princípio, em companhia de uma pessoa responsável pelo entrevistado podendo ser a mãe, outro parente de escolha ou o fonoaudiólogo.

As gravações foram coletadas por meio de um aparelho de gravação em áudio portátil e também por um aparelho celular e cada gravação teve duração de 40 a 50 minutos, para a qual foram escolhidos 03 dias na semana para visitas. Foram realizadas através de conversas do cotidiano, assuntos de domínio do indivíduo, bem como a utilização de imagens, figuras e jogos interativos, para se observar as ocorrências linguísticas variacionistas presentes na comunidade. A pesquisa ocorreu com o objetivo de analisar os mecanismos linguísticos expressos nos dialetos dos autistas da APAE de Piripiri, no intuito de observar a manifestação das variantes linguísticas através dos metaplasmos, assim como postular explicações para o fenômeno idioleto.

Para realizar a coleta de dados, foram entrevistadas 06 pessoas autistas da APAE de Piripiri, com idade entre 10 a 19 anos (fase posterior à aquisição da linguagem). Essas gravações ocorreram de forma contínua, para que se pudesse adentrar na rotina do indivíduo, de modo que não interferisse em seu acompanhamento clínico. A partir dessas amostras, foram analisados padrões de ocorrência de variação linguística e também explicações para a manifestação da variante idioleto.

A partir da observação das variantes, foram configurados padrões baseados no *corpus* coletado, atentando-se para a interpretação e descrição das ocorrências variacionais e/ou trocas fonêmicas (fenômenos fonético-fonológicos) linguísticas, através do Alfabeto Fonético Internacional (IPA).

Vale destacar que os entrevistados, bem como todos os envolvidos na pesquisa (parentes, família, profissionais engajados no plano de contato com o indivíduo), foram informados do intuito

da pesquisa, consequências, benefícios, para que tenham total conhecimento dos fundamentos.

Portanto, fez-se necessário atentar-se para a conformidade e reconhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificar o indivíduo foi omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material, armazenado em local seguro, garantindo, assim, seu sigilo e privacidade.

É válido frisar que os participantes são naturais de Piri-piri, como também não têm um histórico que aponte o contato linguístico com outro local, assim foi possível observar um *corpus* sem marcas fonológicas de outra região.

Análise do corpus

O nosso *corpus* se detém aos dois fenômenos: Yeísmo e Velarização. Assim, o Yeísmo pode ser entendido quando há a troca de [ʎ] por [y]; ocorrendo quando o falante faz a troca de segmentos laterais por outros vocalizados. Ex: malhação maiação. Já a Velarização pode ser entendida como um fenômeno em que um segmento passa a ter características que a parte de trás de nossa língua é articulada até o palato mole. Ex: [ʃinɛ'lo] que é um segmento alveolopalatal, será pronunciado como [xinɛ'lo], que se trata de um segmento velar.

Tal afirmação é validada a partir da análise do *corpus* em questão; primeiramente observa-se a transcrição fonológica representada entre barras e posteriormente a transcrição fonética entre colchetes. /ʃi'nelɔ/ [xĩ'nelɔ]; /ʃi'neis/ [xi'neis], /ʃinelari'ə/ [xinɛlari'ə].

A tabela a seguir está organizada em cinco (05) colunas: na primeira consta a quantidade de falantes que apresentam o fenômeno em sua variedade; a segunda mostra a posição em que se deve observar a troca e também o motivo para que esta ocorra; a terceira, a transcrição ortográfica; na quarta, a fonêmica e na última, a fonética. A partir desse ponto, tal configuração de tabela será padrão para todas as outras que virão. São perceptíveis os padrões de ocorrência do fenômeno a partir dos exemplos abaixo listados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Velarização: Alternância da Fricativa Alveolopalatal Desvozeada [ʃ] pela Fricativa Velar Desvozeada [x]

Quantidade de falantes/ Falantes	Posição do segmento/Motivo da ocorrência	Transcrição Ortográfica	Transcrição Fonológica	Transcrição Fonética
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], precedida de um segmento nasal.	chinelô	/ʃi'nelɔ/	[xi'nelɔ]
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], precedida de um segmento nasal.	chinchilas	/ʃinʃi'la/	[xĩʃi'la]
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], precedida de um segmento nasal.	China	/'ʃina/	['xĩna]

01/ A	Início da palavra, acompanhado de [e], precedido de um segmento nasal.	Xena	/'ʃena/	['xêna]
01/ A	Início da palavra, acompanhada do [i], e segmento nasal	chinfrão	/ʃinfrão/	[xĩfrãu]

Fonte: pesquisa direta

O fenômeno designado *Velarização* foi perceptível na comunidade estudada em apenas um dos falantes. Segundo Silva (2010), a consoante [ʃ] é uniforme em início de sílaba e em todos os dialetos do português brasileiro; sendo assim, este segmento se caracteriza pela movimentação do articulador ativo que é a parte anterior da língua e o articulador passivo, a parte medial do palato duro. Dessa forma, este segmento possui a classificação fricativa quanto ao modo de articulação, que é quando o som produz um efeito de fricção no momento da passagem de ar.

Já na definição de [x] também sendo de caráter fricativo e desvozeado, é possível constatar um som audível no momento da pronúncia. No fenômeno denominado *Velarização*, pode-se notar a diferença mínima na troca, uma vez que nessa variedade linguística dos autistas em estudo, segmentos de natureza alveolopalatais não estão presentes; geralmente estão precedidos de segmentos nasais, pois o correspondente mais próximo do falante foi à busca por segmentos velares, uma vez que a classificação fricativa e desvozeada pertence tanto ao segmento [ʃ] quanto ao [x] constatando a alternância apenas quanto ao lugar de articulação (alveolopalatal velar). Como por exemplo, a palavra [ʃinɛ'lo] que é um segmento alveolopalatal, será pronunciado como [xinɛ'lo], que se trata de um segmento velar. Observando também nos exemplos: [ʃenə] [xenə].

Notou-se também que tal fenômeno obteve uma frequência constante de ocorrências em todas as palavras que obtinham esse contexto apresentado; no entanto, ocorreu em somente um dos falantes, por essa razão é designado como um idioleto. Dessa forma, tendo sua realização apenas em segmentos que trazia consigo as vogais: alta [i] e a vogal média-alta [e], ambas precedidas de um segmento nasalizado [n] como observa-se no segmento apresentado anteriormente.

No momento de articulação, de acordo com a regra mais propícia para o falante em questão, estas vogais supracitadas são as motivadoras para a ocorrência do fenômeno, ou melhor, as mais produtivas para a realização da troca de [ʃ] por [x], assim como a vogal [i], a vogal [e] também contribui para a realização da alternância, nesse falante em particular.

A partir disso, pode-se perceber o caráter alto das vogais supracitadas e também por estas se encontrarem próximas à cavidade nasal. Este fator corrobora para ocorrência do fenômeno,

pois será através da cavidade nasal a reprodução dos segmentos, ressaltando que o som de [x] sendo velar (parte posterior da língua em direção ao palato mole), tal articulação se torna mais próxima ao som das vogais altas e médias altas, que são condicionantes do fenômeno, ao início de palavras.

A alternância sonora só ocorre na presença do abaixamento do véu palatino, quando este expelle a corrente de ar pelas narinas, se tratando, pois, de um segmento nasal. As vogais motivadoras do fenômeno ocorrem por serem de caráter médio alto. Observa-se, com isso, que segmentos com as vogais supracitadas ocorreram apenas em início de palavras com essas características.

Já o fenômeno designado como *Yeísmo* também foi uma variante fonético-fonológica presente nos falares da comunidade em análise, se caracterizando, pois também nos pais dos autistas. Entretanto, observou-se esta ocorrência na comunidade autista e naquela que a envolve, caracterizando assim que esta variedade dialetal se manifesta através do caráter afetivo como antes mencionado no início do trabalho. A seguir, é possível notar nos dados abaixo presentes na tabela 2:

Tabela 2 – Yeísmo – Troca de [x] por [i]

Quantidade de falantes/ Falantes	Classificações dos segmentos quanto à posição do fonema	Transcrição Ortográfica	Transcrição Fonológica	Transcrição Fonética
06/ A, B, C, D, E, F	Final da palavra seguido pela vogal “a”	Abelha	/a'beʎa/	[a'beia]
06/ A, B, C, D, E, F	Final da palavra seguido da vogal “o”	Joelho	/jo'eʎo/	[zo'eio]
06/ A, B, C, D, E,	Final da palavra seguido da vogal “o”	Melhor	/mεʎo'h/	[mεio']
06/ A, B, C, D, E, F	Final da palavra seguido pela vogal “a”	Toalha	/to'aʎa/	[tɔ'aia]

Fonte: pesquisa direta.

Assim, Bagno (2012) afirma que a pronúncia em que ocorre a troca de [x] pela vogal [i] não se trata de uma variedade pertencente ao vernáculo brasileiro de maneira ampla, pois ainda ocorre uma estigmatização deste fenômeno, quando a camada urbana e escolarizada atribui esse dialeto aos falares de pessoas de ordem social humilde.

Assim, ainda existem formas de se desconstruir essas barreiras interpostas ao longo dos tempos. Dado esse contexto, a respeito da comunidade autista, o professor deve se ater às

variantes linguísticas e explicar a seus alunos que esse processo de mudança linguística se dá de forma contínua e que isso não ocorre pela incapacidade de seus falantes, mas sim por fatores de organização fruto das relações sociais.

Dessa forma, a Sociolinguística explica bem esse processo e frisa que existem regras de sistematização linguística em seu aspecto oral; acontece que não estão normatizadas como a gramática normativa, pois aquela se desenvolve de maneira natural.

Portanto, ao reproduzir este fenômeno, o falante realiza um esforço reduzido, relacionado à necessidade de fala célere, fato que é característico dos falares nordestinos. Visto que as reproduções dos sons vocálicos ocorrem de forma mais cômoda do que um segmento lateral, pois, os segmentos de natureza consonantais exigem do falante um esforço de pronúncia e, por conseguinte, um trabalho articulatorio maior. Os sons consonantais, quando reproduzidos, fazem a obstrução das pregas vocais; diferente dos vocálicos, que passam livremente por elas, sem que haja a obstrução de suas paredes.

Considerações finais

No percurso deste trabalho, foram analisados os fenômenos fonológicos presentes na comunidade autista da APAE de Piripiri, contendo falantes com idades de 10 a 19 anos (fase posterior à aquisição da linguagem), naturais da cidade supracitada, a qual comprovou-se por meio das análises do *corpus*, que há manifestação variacionista por meio da presença do metaplasmo por transformação: yeísmo.

Quanto ao Yeísmo, observou-se que a substituição do segmento consonantal [ʎ] pela vogal [i] ocorre porque a pronúncia vocálica se torna mais cômoda, uma vez que não há obstrução da passagem de ar. Constata-se também que esse fenômeno se apresentou de forma majoritária nesta comunidade.

Levando em conta a heterogeneidade comunitária, é válido apresentar que as variações linguísticas ocorrem muitas vezes de forma particular a uma certa comunidade, ou pode ser que um dado conjunto de seres possuam características próprias que determinam tal variação, que podem ser de ordem geográfica, etária, referente ao gênero ou por aspectos afetivos. Essas motivações só serão sistematizadas a partir da observação das variações e consequentemente das características pertinentes à comunidade.

Com base nessa reflexão, confirma-se a relevância da aplicação de estudos dessa natureza para a comunidade autista, pois muitas vezes essas estigmatizações linguísticas estão associadas ao TEA, fato que deve ser desconstruído, pois pesquisas como esta poderão esclarecer que os autistas possuem variações, assim como a comunidade não autista.

Referências

ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas**: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Gramática histórica**: do latim ao português brasileiro. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRITTO, Ana Teresa Brandão de Oliveira e. **Estudo do contraste de Vozeamento em sujeitos com e sem desvio fonológico**. Belo Horizonte: Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COSTA, Catarina de Sena S. M. da Costa. **Variação/Diversidade linguística, oralidade e letramento**: escola e comunidade. Teresina: EdUFPI, 2014.

COSTA, Luciane Trennephol da. Análise Variacionista do Rotacismo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, 2007.

FREITAG, Raquel Meister; COAN, Márluce. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 173-194, 2011. DOI: [10.14393/DL8-v4n2a2010-11](https://doi.org/10.14393/DL8-v4n2a2010-11). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618>. Acesso em: 17 out. 2022.

ISSLER, Solange. **Articulação e Linguagem**: Fonologia na Avaliação e no Diagnóstico Fonoaudiológico. Rio de Janeiro: Revinter, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Fonema e fonologia**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

LIMA, Lucinete Maria Ferreira. Curso de orientação pedagógica em ABA para manejo com alunos autista em sala de aula. *In*: CASTANEDO, Celedonio. **Autismo infantil**: avaliação e intervenção psicopedagógica. Teresina: UESPI, 2016.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

- MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MUSSALIM, Cristina. Linguagem humana e “linguagem animal”. *In*: MUSSALIM, Cristina. **Linguística I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.
- PERISSIONOTO, Jacy. **Linguagem e comunicação nos Transtornos do Espectro do Autismo**. p. 202-208.
- PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012.
- SILVA, Fernando Moreno da. **Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa**. UFMA: Littera *on-line*, 2011.
- SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.
- TEMPLE, Grandim; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MEMÓRIA E LITERATURA: ANÁLISE DA ESCRAVIDÃO E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM *ÚRSULA*, DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Josilene dos Santos Sousa²⁴⁸

Algemira de Mâcedo Mendes²⁴⁹

Resumo: Este trabalho explora a relação entre memória, literatura e história na obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, analisando escravidão e raça na obra. Por meio da análise, fundamentaremos a discussão nos personagens negros (Negra Suzana e Túlio), com foco na fala e memória de ambos os personagens. A obra *Úrsula* foi publicada em 1859 e redescoberta em 1962 por um historiador e bibliófilo paraibano chamado Horácio de Almeida, que identificou a autora, pois usava o pseudônimo “uma Maranhense”. A obra tem em sua composição aspectos que tocam questões como racismo e escravidão, revelando em seu enredo várias nuances dos personagens negros em um período escravocrata. A obra é narrada no âmbito do século XIX e evidencia as questões características da época. Diante disso, a análise aqui proposta justifica-se por colocar em perspectivas as memórias dos personagens negros da obra, evidenciando como esses elementos se fazem importantes na construção memorialística a respeito de aspectos socioculturais que, de diferentes maneiras, ainda se fazem presentes na sociedade, como a escravidão, nessa perspectiva. Os gêneros memoriais fazem parte do estado dos textos de referência que relatam a trajetória de vida; são documentos que originalmente serviram à história e permitiram que fossem estudados em coleções de literatura ficcional, discursos sobre o poder de determinadas linguagens textuais e sua capacidade de se impor como estética. É no entretenimento, no processo de tradução da memória em linguagem, que surge a oportunidade da prosa e das obras literárias. É como produto de uma linguagem que a narrativa monumental transcende seu caráter histórico e se vê como ficção. Para tanto, a análise da obra *Úrsula* apresenta contribuições teóricas para o estudo da memória e da literatura a partir de Andrade (2021); Andreta (2013); Duarte (2005); Foucault (2000); Gomes (2022); Halbwachs (1990); LeGolf (1996); Lobo (1995); Macêdo (2006); Reis (1859); Santos (2013); Telles (2003) e Walter (2010).

Palavras-chaves: Memória. Literatura. *Úrsula*. Escravidão. Discriminação racial.

248 PPG/UEMA. E-mail: josilenesousa1843@gmail.com

249 E-mail: algemiramacedo@cchl.uespi.br

Introdução

A obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, foi publicada em 1859 e tem em sua composição aspectos que tocam questões como a escravidão, além disso, revela várias nuances dos personagens negros em um período escravocrata. É importante ressaltar que Maria Firmina dos Reis era uma mulher negra que estava à frente de seu tempo. *Úrsula* é narrada no âmbito do século XIX e evidencia as questões características da época. A narrativa começa com a descrição da luxuriante paisagem na qual a história se passa. Utiliza uma linguagem poética e apresenta um ambiente natural. Uma amostra dessas descrições pode ser vislumbrada no seguinte trecho da obra:

São vastos e belos os nossos campos, porque inundados pelas torrentes do inverno semelham o oceano em bonançosa calma. [...] E sua beleza é amena e doce, e o exíguo esquife, que vai cortando as águas hibernais mansas e quedas, e o homem, que sem custo o guia, uma vaga sensação de melancólico enlevo desprende um canto de harmoniosa saudade, despertando pela grandeza dessas águas, que sulca. (REIS, 1859, p. 15).

Diversas correntes de pensamento, que se fazem presentes de maneira indireta no enredo do romance, têm proposto novas verificações de fontes para que grupos “excluídos” e “silenciados” no processo histórico do Brasil possam se manifestar. Nesse sentido, Telles (2003) afirma que, no caso do Brasil, é importante refletir sobre o desenvolvimento educacional do país e o envolvimento de mulheres e negros nesse processo, pois diversos estudos encontraram novos dados e apresentam diferentes perspectivas para estudar o papel desses grupos na sociedade oitocentista. Referente às obras literárias, além de outros elementos, um aspecto que se sobressai para que esses grupos sejam vislumbrados historicamente são seus diferentes personagens.

Dentre os personagens de *Úrsula*, cabe destacar Negra Suzana e Túlio. Negra Suzana é retratada na obra como uma mãe e mulher que foi vítima das crueldades da escravidão no Brasil, pois foi capturada e levada no navio negreiro, sem poder de voz e com sua liberdade subtraída. Túlio é um jovem que não aceita suas condições de escravo, como é possível observar no seguinte trecho: “Ele não é feliz, mas tem virtude; por isso, seu coração se amolece diante da cena dolorosa, esta foi-lhe apresentada perante os seus olhos” (REIS, 1859, p. 23).

Assim, vemos que o desenrolar da narração mescla visões com o pano de fundo histórico da narrativa com foco em um grupo social invisível e oprimido: os escravos. Nesse sentido, é possível afirmar que *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, é um dos romances que rompem com diferentes hegemonias e as questiona, como é o caso da hegemonia masculina, patriarcal e

escravocrata, tanto na organização social quanto no próprio fazer literário, tendo em vista a importância de *Úrsula* ser escrita por uma mulher negra. Com isso, a importância de personagens como Negra Suzana e Túlio se faz ainda maior, pois são negros que, dentro de um regime escravocrata, possuem voz significativa para contar suas próprias histórias a partir de suas memórias e da subjetividade que os forma.

Andreta e Alós (2013, p. 197), nessa perspectiva, afirmam que “a estratégia discursiva de fazer da escrita literária uma possibilidade de dar voz para os antepassados é usada por Maria Firmina dos Reis em *Úrsula*. Diante disso, é perceptível no romance que, através da voz dada aos personagens negros, em *Úrsula* é possível que questões tratadas historicamente sob um mesmo ponto de vista, na maioria das vezes, sejam vistas também do ponto de vista dos negros, como é o caso da escravidão e da discriminação racial. Nesse sentido, o fato de as memórias dos personagens serem agentes importantes de suas construções e abordarem temas relacionados à condição do negro no decorrer da história de escravidão no Brasil, é possível afirmar que a memória, em *Úrsula*, é um aspecto muito significativo tanto para a construção do romance quanto para a abordagem desse tema por uma perspectiva literária.

É importante ressaltar que a memória à primeira vista parece ser algo preso ao passado, à lembrança de algo que passou e ficou, mas um olhar atento revela que a memória é dinâmica e vincula três dimensões temporais. Isso porque quando é evocada no presente refere-se ao passado, mas com uma perspectiva de futuro. É possível fazer o estabelecimento de uma relação entre essa ideia de memória e a obra de Maria Firmina, tendo em vista fatos e pensamentos que permanecem em diferentes tempos históricos, representados através das representações realizadas por meio de seus personagens, como Suzana e Túlio, que retratam sua história de vida em meio à escravidão.

Diante disso, a análise aqui proposta justifica-se por colocar em perspectiva as memórias dos personagens negros da obra, Suzana e Túlio, evidenciando como esses elementos se fazem importantes na construção memorialística a respeito de aspectos socioculturais que, de diferentes maneiras, ainda se fazem presentes na sociedade, como a escravidão e o preconceito racial.

Com a obra *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis acaba quebrando uma hegemonia masculina na produção literária do país e principalmente os vários preconceitos ligados ao negro, sobretudo a mulher negra da época, sendo uma obra que aborda a questão racial pela perspectiva de alguém que sofreu a discriminação na pele. O universo narrativo de *Úrsula* é marcado por desencontros, ilusões e decepções. O desenlace fatídico e infeliz é um dos que diferencia a obra, em uma época na qual em todas as narrativas se esperava um final feliz que agrade a sociedade que se prendia ao romantismo, o desfecho da morte leva os leitores à loucura,

acabando com qualquer perspectiva do esperado final feliz. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar a representação da figura feminina na obra *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, discutindo o valor histórico da obra para a valorização dos personagens negros no cenário da produção literária no país, tendo em vista seu pioneirismo com essa obra.

1. A autora e a obra

Maria Firmina dos Reis foi a primeira autora mulher que escreveu um romance abolicionista da literatura brasileira, nascida no bairro de São Pantaleão em São Luís – Maranhão no dia 11 de outubro de 1825. Foi registrada por João Esteves e Leonor Felipa dos Reis, tendo um grau de parentesco com o escritor maranhense Francisco Sotero dos Reis. Formou-se professora e conquistou o título de “Mestra da Régia”. Em 1847, a autora, com apenas 25 anos, ganhou o campeonato no concurso de cadeira de orientação pública em Guimarães/MA. Em 1859, publicou *Úrsula*. Quanto às suas obras, as duas mais conhecidas da crítica são *Gupeva* (1861), de temática indianista, e *Úrsula* (1859), que se encaixa no romantismo, abordando o tema da escravidão e da discriminação racial a partir de diferentes olhares.

O romance *Úrsula* foi redescoberto em 1962 em sua versão original em um sebo na cidade do Rio de Janeiro, por um historiador e bibliófilo paraibano chamado Horácio de Almeida, que identificou a autora, pois ela usava o pseudônimo “Uma Maranhense...” no Dicionário por Estados da Federação, de Otávio Torres; realizando consultas em outras referências, conseguiu identificar a procedência da autora (LOBO, 1993, p. 224).

É interessante ressaltar que, no prefácio de *Úrsula*, Maria Firmina criticava a educação voltada para as mulheres da época, principalmente quando comparada à educação dada aos homens. Além disso, no prefácio, a autora versa sobre o fato de a obra ser escrita por uma mulher, afirmando que isso já poderia ser considerado um motivo para que o romance não fosse sequer considerado. Nas palavras da autora:

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (REIS, 1859, p. 5).

Como é possível observar, não deixou de escapar à percepção da escritora que o fato de ser mulher seria um impeditivo para a apreciação de seu romance, tendo em vista a dominação de uma cultura patriarcal da qual as mulheres eram vítimas. Nessa perspectiva, percebe-se que o próprio fato de Maria Firmina dos Reis ser negra e mulher, em uma época adversa a essas características, já é um grande sinal da memória sendo vista por outro viés através da

literatura, tendo em vista que a escrita mantém, entre outros aspectos, uma relação direta com as memórias de quem a realiza. A validade de tal feito é ainda maior quando se percebe as dificuldades encontradas no caminho, como pode ser observado na afirmação de Duarte (2005, p. 133):

Como era comum numa época em que as mulheres viviam submetidas a inúmeras limitações e preconceitos, a autora omite seu nome tanto na capa quanto na folha de rosto de *Úrsula*, ali consignado o pseudônimo “Uma Maranhense”... Desta forma, a ausência do nome, aliada à indicação da autoria feminina e, ainda, a procedência da distante província nordestina juntam-se, [...], ao tratamento absolutamente inovador dado ao tema da escravidão no contexto do patriarcado brasileiro. O resultado é que uma espessa cortina de silêncio envolveu a autora ao longo de mais de um século. Silvio Romero e José Veríssimo a ignoraram. E muitos dentre os expoentes de nossa historiografia literária canônica fazem o mesmo, à exceção de Sacramento Blake e Raimundo de Menezes.

Há na afirmação de Duarte (2005), em suma, os principais motivos pelos quais a obra de Maria Firmina dos Reis ficou à margem dos estudos em literatura durante tanto tempo, tendo a necessidade de ser rememorada nos tempos atuais, redescoberta por José Nascimento Morais Filho em sua obra *Maria Firmina: fragmentos de uma vida em São Luís*, publicada em 1975 no Maranhão, e estudada por diversos teóricos da área como: Algemira de Macêdo Mendes em sua tese de doutorado intitulada *Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX* e no seu livro *A escrita de Maria Firmina dos reis na literatura afrodescendente brasileira: revisitando o cânone*.

O caráter romântico que salta aos olhos no decorrer da leitura do livro é uma das características mais apontadas por diferentes críticos que, no decorrer do tempo, detiveram-se sobre o romance. Entre os diversos motivos pelos quais esse resgate é feito, está o fato de que *Úrsula* tem em sua composição diferentes aspectos, que, em grande medida, permitem que a época na qual foi escrito seja compreendida por diferentes perspectivas. Esse é o caso da questão do seu estilo ultrarromântico, mas documentando a sociedade escravista, que é uma das partes importantes da obra.

O romance *Úrsula* é impresso na Tipografia do Progresso de Belarmino de Mattos, que também publica o jornal *A Imprensa* às quartas e sábados por 200 réis cada. Na edição de 17 de outubro de 1857, a editora anunciava a iminente publicação do romance *Úrsula*, mas não citava a autora, identificando-a como uma maranhense. Agenor Gomes (2022) confirma em suas palavras a força de Maria Firmina dos reis, uma mulher à frente da sua época, que:

Maria Firmina dos Reis é a primeira romancista brasileira. Em sua obra, o homem negro escravizado e, especialmente, a mulher negra quebram a narrativa de subalternidade cultural pela sociedade escravista e assumem seu próprio discurso. Seus personagens verbalizam as palavras “livre” e “liberdade”, quase 30 anos antes da Abolição. [...]. Com o seu romance, a escritora se contrapõe a esse pensamento de subalternidade que, até então, dominava as obras literárias do oitocentos.

Ainda nas reflexões de Duarte (2005) sobre o romance, é possível perceber a importância da questão escravista no romance. O crítico enfatiza que, do ponto de vista formal, o texto é linear e alguns personagens não possuem uma complexidade psicológica significativa. Porém, a narrativa ganha corpo na medida em que são cada vez mais inseridos os personagens escravos: Suzana e Túlio. Com isso, a representação da escravidão na obra, através dos personagens, se torna uma parte fundamental do romance.

Na época que foi escrita e no decorrer dos tempos, a obra *Úrsula* com o tema abolicionista na trama é vista como uma inovação em seu *corpus* literário, possibilitando em sua obra romancista um viés antiescravista, com personagens negros que tem fala na trama. Segundo Agenor Gomes (2022, p. 41):

A abordagem da temática abolicionista por Maria Firmina dos Reis, no Regime do cativo, é uma inovação na produção romanesca brasileira do século XIX. Os personagens de *Úrsula* traduzem o sentimento da opressão da escravidão sob o ponto de vista do negro escravizado. A romancista, ao ampliar a voz das vítimas da diáspora, assume posição política de condenação à escravidão.

E o grande teórico Krachenski (2018, p. 54), em suas palavras, vem confirmar este pensamento na qual entende que *Úrsula* é inovador por diferentes motivos, pois “marca uma importante diferença discursiva que se opõe profundamente ao abolicionismo hegemônico na literatura brasileira até então”. A autora segue seu raciocínio afirmando que, na época, *Úrsula* apresenta uma solidariedade com a figura do escravo que é totalmente nova, dotando as vítimas da escravidão de humanidade e complexidade.

2. Literatura e memória

Somente em 1920 a memória foi entendida como uma habilidade mental pessoal. Sua função é explicada, em muitas ocasiões, pelo viés da biologia, especificamente no campo da neurologia, como a capacidade cerebral de armazenar informações sobre diferentes fatos e assuntos. Para além do campo neurológico, a memória ocupa um lugar importante entre as maneiras pelas quais os fatos, principalmente históricos, podem ser revistos e analisados.

Jacques Le Goff (1996) diz que a memória é um elemento extremamente importante para os modos pelos quais a identidade humana se organiza, tanto em seu sentido individual quanto na sua esfera coletiva.

A perspectiva de Le Goff aponta, então, para uma perspectiva da memória que a insere no meio social na medida em que influencia a identidade humana e faz com que os indivíduos se relacionem entre si nas diferentes esferas sociais, estando eles inseridos em grupos que, através da memória, podem ser privilegiados ou prejudicados. Desse modo, há de se considerar os modos pelos quais a memória se faz presente nas relações sociais em diferentes níveis no decorrer do tempo. Martins (2007, p. 37) afirma que “tornou-se lugar comum na cultura contemporânea lidar com três categorias fundamentais relativas à memória: lembrar, esquecer, comemorar”.

A afirmação do autor aponta para uma construção histórica que, ao interpretar os fatos, quer-se totalizante no seu entendimento e, além disso, é possível que caiam no esquecimento certos fatos, tendo em vista uma certa normalização disso. Assim sendo, a memória, em sua construção social de acordo com Martins (2007), é realizada a partir de uma relação estabelecida entre a memória subjetiva dos atores presentes e a memória subjetiva de atores futuros, pois, nesse sentido, é necessária uma certa reflexão para que a resultante seja perceptível e tenha validade. Assim, Martins (2007, p. 42-43) assevera:

Distinguir entre a memória subjetiva dos atores presentes e a memória subjetiva dos indivíduos futuros é um instrumento útil na intersecção entre memória atual e historiografia reflexiva. Com efeito, a memória pretende ser a depositária (que se pretende fiel) do passado em que o agente esteve envolvido (direta ou supostamente). A historiografia pretende ser a produtora da apropriação correta (adequada) do passado com base nos indícios e dados de que disponha, mediante procedimentos metódicos controláveis intersubjetivamente. Assim, está posta a distinção entre conhecimento do passado e lembrança do passado, de modo simultaneamente complementar e concorrente.

Dessa maneira, o que pode ser interpretado da afirmação de Martins é que a própria construção da historiografia, ou da memória, não pode ser realizada sem uma relação entre a memória dos indivíduos envolvidos no fato histórico e os agentes responsáveis por ele, ao distanciarem-se historicamente dele, observarem-no por diferentes ângulos. Assim sendo, é possível afirmar que a própria construção da memória tem em sua gênese uma subjetividade, pois é feita por diferentes atores e, além disso, mantém relações com outros campos do saber além da história, por exemplo, as artes. Santos (2013) entende que a presença e o dinamismo da memória nas produções artísticas afastam, ainda mais, a tarefa de rememorar e arquivar

acontecimentos e, nessa esteira, dá destaque à arte literária.

A autora afirma, então, que “a memória que subjaz à produção literária é resultante de um processo que envolve a relação que o homem estabelece com a natureza social, consigo mesmo e com a linguagem” (SANTOS, 2013, p. 20). Com isso, pode-se entender que a relação entre literatura e memória se faz em diferentes níveis, pois a linguagem literária e os seus sentidos, são realizados a partir de diferentes relações que escritores estabelecem com os elementos dos quais fazem uso ao escreverem suas obras. Assim, o texto literário funciona, para além da possibilidade de apreciação estética, como lugar de memória, na medida em que através de narradores e personagens são vislumbrados temas e fatos que, por conta da própria construção dos romances, podem ser vistos por outros ângulos. Nessa linha de raciocínio, é interessante a afirmação de Walter (2010, p. 4-5):

Textos literários, [...], funcionam como lugares impessoais de memória porque acumulam e geram significados da episteme cultural de um grupo, etnia, sociedade, nação. Esta memória acumulada e gerada mediante imagens mnemônicas não é mimética no sentido de traduzir o material memorizado de forma como atualmente aconteceu porque o ato de representação não é natural, mas sempre manipulado por processos subjetivos de seleção e transformação. Em outras palavras, a memória é inevitavelmente discursiva e sujeita à disposição psicológica da pessoa que memoriza. Ao ser situado dentro da rede de relações de poder que caracterizam a vivência social, os atos de memória são determinados por uma infinita série de reestruturações já que as ideias, objetivos e interesses que os alimentam sofrem variações. Assim, a memória deve ser considerada uma representação [...]

Diante do que é dito por Walter (2010), pode-se depreender que a memória presente em textos literários possui um caráter subjetivo que proporciona à visão sobre determinado fato diferentes ângulos e matrizes pelos quais se pode avaliar tanto as causas como as consequências desse mesmo fato. Além disso, ainda com base em Walter (2010), o discurso que forma a memória no texto literário possui um valor significativo tanto para a própria construção do sentido do texto quanto para a validação do fato extraliterário; ao estar presente em romances, ganha contornos mais subjetivos que, de maneira geral, não podem ser apreendidos em uma visão histórica geral. Foucault (2000b, p. 22) diz que:

[...] sobre o corpo que se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito. O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos [...], lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em

perpétua pulverização.

O que se observa, então, é que a presença da memória na literatura, ou, em outros termos, o aspecto memorialístico como um dos formadores do caráter literário de romances faz com que temáticas estudadas de maneiras gerais, considerando seus números e resultados em larga escala no decurso da história, sejam vislumbradas a partir da visão daqueles que viveram o fato histórico ou dele foram vítimas. Entre os muitos temas, destacam-se a escravidão e o preconceito racial que, durante muito tempo, foram estudados apenas por um viés histórico. Porém, no decorrer do tempo, esses temas tornaram-se objeto de pesquisa em estudos literários, evidenciando, grosso modo, como são representados nas obras literárias tanto a questão em si da escravidão quanto suas vítimas. A afirmação de Andrade (2021, p. 514) corrobora:

No campo dos estudos sobre a escravidão, há muitas aproximações com a literatura para se compreender o passado escravista. Não se trata somente de escritores de romances históricos ou de obras que remontam às memórias ligadas ao cativeiro, mas especialmente daqueles que escreveram suas prosas e seus versos no contexto no qual estavam inseridos. Constituem exemplos desse tipo de análise as interpretações que têm sido feitas sobre as obras de Machado de Assis, além de outros nomes da literatura brasileira e estrangeira.

Percebe-se, então, que a memória escravagista presente na literatura, como forma de luta contra ela ou maneira diferente de visão, se dá através da representação dessas temáticas em obras literárias e, também, por meio daqueles que produzem as obras. Ao longo da história, por muito tempo os negros não tinham direitos mínimos em relação às pessoas brancas eram considerados como grupos que deveriam ser excluídos do meio social, sem direito às oportunidades ou voz próprias. Muito além de um fato histórico, a escravidão e o preconceito racial foram, e ainda são, uma tragédia humana que carece de diferentes análises e interpretações. Isso porque ainda são problemas no mundo pós-moderno, em diferentes medidas e modos. A escravidão no Brasil foi e ainda é dolorosa; é interessante que a subjetividade das vítimas dessa tragédia também seja colocada em perspectiva.

Como é possível observar na afirmação de Andrade (2021), o fato de os produtores de literatura estarem inseridos nesses contextos em grande medida é um indício de que o vislumbre oferecido não se limita a uma constatação histórica, se configura como um modo de perceber o fato pela visão de suas vítimas que, durante muito tempo, não puderam exercer seus direitos, tanto de fala quanto de se posicionar em sua própria história. Essa perspectiva de memórias da escravidão que versam sobre isso e o preconceito racial é uma das principais características da obra *Úrsula*, pois o romance escrito por uma mulher negra em uma época ainda escravocrata proporciona uma visão sobre essas temáticas que superam uma compreensão geral e oferece

uma perspectiva própria dos escravos.

Em *Úrsula*, a presença da memória de forma literária que aborda as temáticas da escravidão e do preconceito racial se dá principalmente, como já afirmado, através dos personagens Susana e Túlio e suas respectivas memórias apresentadas no decorrer da narrativa. Tanto Susana quanto Túlio trazem em suas falas os resquícios de como se sentem diante do contexto de escravidão, como pode ser vislumbrado na seguinte fala de Túlio:

— Homem generoso! Único que soubeste compreender a amargura do escravo!... Tu que não esmagaste com desprezo a quem traz na fronte estampado o ferrete da infâmia! Porque ao africano seu semelhante disse: — És meu! — Ele curvou a fronte, e humilde, rastejando qual erva, que se calçou aos pés, o vai seguindo? Porque o que é senhor, o que é livre, tem segura em suas mãos ambas a cadeia, que lhe oprime os pulsos. Cadeia infame e rigorosa, a que chamam “escravidão”?!... E entretanto este também era livre, livre como o pássaro, como o ar; porque no seu país não se é escravo. Ele escuta a nênia plangente de seu pai, escuta a canção sentida que cai dos lábios de sua mãe, e sente como eles, que é livre; porque a razão lhe diz, e a alma o compreende. Oh! A mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! (REIS, 1859, p. 27).

O que se observa no discurso de Túlio, entre outros fatores, é que há diferentes concepções de escravidão e liberdade, pois Túlio faz referências a uma escravidão mental que não é possível de ser feita, já que ninguém a pode escravizar. Além disso, o próprio fato da escravidão e, em consequência, o preconceito racial serem apresentados pela visão do escravo, de maneira bastante subjetiva, implica uma perspectiva que privilegia a vítima e não apenas os seus causadores.

É importante observar, também, o papel da memória na fala de Túlio, pois ele cita “a canção sentida que cai dos lábios de sua mãe” como uma memória que, ao ser trazida para o seu discurso, indica um processo que envolve liberdade e escravidão. Diante do exposto, é possível observar que a questão da memória relacionada à escravidão e ao preconceito racial em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, dota a memória de um caráter literário que, ao ser representada nas vozes de Túlio e Suzana, promove uma perspectiva das temáticas que merece ser analisada. Isso porque a importância dessa representação é perceptível nas várias pesquisas que têm a autora e suas obras como objetos de análise, fazendo com que seja ainda mais pertinente a verificação dos modos pelos quais essas memórias que aludem à escravidão e ao preconceito racial sejam realizadas no romance de Maria Firmina dos Reis.

Maria Firmina dos Reis publicou várias obras: o romance “*Úrsula*” e a coletânea de poemas *Contos à beira-mar*, o conto “*Gupeva*” e *A escrava*, publicados em folhetins em jornais da capital em um marco histórico. Sua obra estava esquecida há mais de 100 anos e, durante o período

de escrita de Maria Firmina dos Reis, contos e romances escritos por mulheres eram raros. *Úrsula* foi publicada em folhetim no mesmo ano em que grandes escritores como Gonçalves Dias, Sousândrade, Odorico Mendes, Sotero dos Reis e outros estavam em evidência na literatura Maranhense.

Conclusão

Maria Firmina, em sua obra *Úrsula*, construiu personagens revolucionários e deu voz aos personagens negros; não era comum esta narrativa na qual os personagens negros falam sobre sua experiência. Podemos observar na personagem Susana, definida pela autora como forte e sofredora, uma mulher negra que passou por torturas psicológicas e físicas com a escravidão no Brasil e o personagem Túlio.

A autora se preocupa em apresentar os personagens negros, enfatizando o tema da escravidão com base nas memórias dos personagens, mas a obra se torna atemporal pelo fato de ainda persistir este problema que é a escravidão e preconceito. Assim, torna-se evidente a crítica que Maria Firmina faz aos abusos de poder das figuras patriarcais e o trajeto feito pelos personagens negros no período escravagista.

Por meio dessa reflexão, observamos que há muitos escritores “esquecidos”, como Maria Firmina dos Reis, entre os quais ela merece ao menos um novo olhar sobre a vibrante história da literatura e sempre questiona e amplia uma visão da possibilidade de ler e abordar diferentes visões sobre esta obra. Esta escritora maranhense, marcada pelo discurso dos afrodescendentes na literatura brasileira, deu uma contribuição decisiva para a salvação das minorias e merece ampliar os horizontes literários.

A obra *Úrsula* além de ter um discurso e uma narrativa que aborem voz autêntica que erradica a suposta superioridade dos brancos, homens e do abolicionismo hegemônico do século XIX. Também nesse sentido, a autora acrescenta um importante elemento discursivo ao romance *Úrsula*, que resgata a memória dos afrodescendentes de uma perspectiva interna, dando voz aos negros; na época escravagista, os autores não representavam os personagens negros permitindo voz, contudo, a narrativa aqui estudada enfatiza a identidade dos negros brasileiros.

Referências

ANDRADE, Marcos Ferreira de. Contam que houve uma porção de enforcados. E as caveiras espetadas nos postes: literatura e oralidade na revolta dos escravos de carrancas (1833). **Revista Estudos Históricos**, v. 34, n. 74, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/ctg6drt6GGBYH39jkTZtLrM/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ANDRETA, Barbara Loureiro; ALÓS, Anselmo Peres. A voz e a memória dos escravos: *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. **Revista Identidade!**, v. 18, n. 2, p. 194-200, 2013. Disponível em: <http://www.est.com.br/periodicos/index.php/identidade/article/view/952>. Acesso em: 06 ago. 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da Ficção Afro-Brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, Política, Identidades: Ensaios**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

GOMES, Agenor. **Maria Firmina dos Reis e o cotidiano da escravidão no Brasil**. São Luís: AML, 2022.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KRACHENSKI, Naiara. Escravidão e Subjetividade: notas sobre o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. **Itinerários – Revista de Literatura**, n. 46, p. 5161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/10221>. Acesso em: 13 ago. 2022.

LE GOFF, Jacques. **Memória-História**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1996.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. O enigma do passado: construção social da memória histórica. **Revista Textos de História**, v. 15, n. 1, p. 35-48. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27981>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MENDES. Algemira de Macêdo. **A escrita de Maria Firmina dos Reis na literatura afrodescendente brasileira: revisitando o cânone**. Brasil. Chiado editora, 2016.

MENDES. Algemira de Macêdo. **Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na História da literatura Brasileira: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX**. 2006. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 2006.

MORAIS FILHO, José Nascimento. **Maria Firmina: fragmentos de uma vida**. São Luís: Gramada: Governador do Estado do Maranhão, 1975.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. Literatura, lugar de memória. **Revista Soletras**, n. 28, 2014. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/16314/12499>. Acesso em: 12 ago. 2022.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Luís: Tipografia do Progresso, 1859.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. **Literatura e memória entre os labirintos da cidade:** representações na poética de Ferreira Gullar e H. Dobal. 2013. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TELLES, E. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

WALTER, Roland. Literatura, História e Memória no Contexto Pós-Colonial. **EUTOMIA**, Revista de Literatura e Linguística, v. 1, n. 5, p. 1-11, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1960/1526>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA COLABORATIVA ATRAVÉS DO GÊNERO *WIKI*

Hellen Boton Gandin²⁵⁰

Resumo: Com a expansão da internet e invenção de novos gêneros e formas de comunicação, ampliaram-se as experiências *on-line* mediadas por recursos multimodais, páginas da *web*, aplicativos interativos advindos da realidade conectada do ciberespaço. Essas experiências influenciam também o campo educativo, na medida em que possibilitam novas formas de compreensão de tempo e espaço para a fundamentação de práticas de ensino e aprendizagem. Em práticas de ensino de língua inglesa – contexto deste estudo – é fundamental a usabilidade de diferentes recursos, suportes e gêneros para a formação crítica de um estudante capaz de ler, interpretar, questionar e reconhecer realidades plurais e a diversidade linguística e cultural que compõe o idioma. Considerando tais aspectos, este trabalho objetiva refletir sobre o gênero *Wiki* como uma possibilidade de desenvolvimento da escrita colaborativa em língua inglesa em cenários educativos em que as práticas de multiletramentos são essenciais para uma formação atrelada às demandas sociais, sobretudo, em contexto formativo da educação básica. Diante dessas discussões será possível, através de uma pesquisa de cunho qualitativo e com aprofundamento bibliográfico, compreender as características e potencialidades do gênero em questão com foco na habilidade de escrita colaborativa em língua inglesa e também traçar um percurso reflexivo acerca dos estudos sobre letramentos e multiletramentos propostos por Kleiman (2005) e Rojo (2013). Destaca-se que a ferramenta/gênero *Wiki* pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento de pelo menos três aspectos: promoção de vivências, fluência e letramento digital através do manuseio crítico e ativo do gênero digital em questão; colaboração, interação entre os estudantes a partir da prática de escrita colaborativa; e a estimulação do contato com a língua inglesa em situações de autoria de textos em suporte *on-line*. Portanto, pontua-se que a adoção a novos gêneros digitais alicerçados na perspectiva dos multiletramentos pode apontar caminhos para o ensino de língua inglesa em horizontes cada vez mais conectados, colaborativos e interculturais, cenário que desabilita a presença de fronteiras para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Multiletramentos. Gênero *Wiki*. Ensino de língua inglesa. Escrita colaborativa.

250 Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *campus* de Frederico Westphalen. E-mail: hellengandin@gmail.com.

Introdução

O ciberespaço, em que as práticas educativas estão inseridas na atualidade, oferece diferentes caminhos e formas para traçar o percurso formativo integral do estudante de língua inglesa na educação básica. Esta concepção não apenas é alusiva às possibilidades do ciberespaço no que tange às tecnologias digitais, suas interfaces, conteúdos e modos de exploração, mas também à capacidade de conexão entre pessoas de espaços e culturas diferentes, que podem, intensamente, conviver e produzir cada vez mais próximas e de forma ativa.

Diante disso, esta pesquisa traça reflexões que permeiam diferentes conceitos e cenários. Dentre eles, destacam-se, o gênero/ferramenta *wiki* como uma possibilidade de promoção de atividades com enfoque na perspectiva dos multiletramentos; a escrita colaborativa que se associa às particularidades do próprio gênero selecionado e que é um caminho para o aprimoramento da habilidade criativa e crítica acerca da produção de textos em grupo ou em pares e, por fim, o ensino de língua inglesa, que é o enfoque desta pesquisa assim como o contexto-alvo ao se pensar sobre o desenvolvimento da escrita com a exploração do gênero *wiki*. A partir dessa interligação temática, o objetivo da pesquisa é refletir sobre o gênero *wiki* como uma possibilidade de desenvolvimento da escrita colaborativa em língua inglesa em cenários educativos em que as práticas de multiletramentos são essenciais para uma formação atrelada às demandas sociais, sobretudo, em contexto formativo da educação básica.

O percurso metodológico é pautado em uma pesquisa de cunho qualitativo e com aprofundamento bibliográfico, na qual será possível compreender as características e potencialidades do gênero em questão com foco na habilidade de escrita colaborativa em língua inglesa e também traçar um percurso reflexivo acerca dos estudos sobre letramentos e multiletramentos propostos por Kleiman (2005) e Rojo (2013). Por fim, a pesquisa organiza-se em três seções: a primeira abordará o ensino de língua inglesa na contemporaneidade, considerando as práticas de multiletramentos na escola; a segunda apresentará reflexões sobre a compreensão da escrita colaborativa; e por fim, na última seção o enfoque será na discussão das principais particularidades e possibilidades do gênero *wiki* no que tange à promoção da escrita colaborativa em atividades de língua inglesa.

Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: multiletramentos na escola

Refletir a respeito de práticas de ensino e aprendizagem é olhar de forma crítica para o próprio contexto em que se vive. O ensino de língua inglesa na atualidade, por sua vez, não apenas é findado em um contexto cultural digital e plural, como também necessita expor ao

estudante e multiplicidade que envolve o idioma e seus falantes. De acordo com os documentos nacionais que norteiam a educação básica do país, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), a língua inglesa, sobretudo no ensino médio, necessita ser evidenciada ao estudante como uma “língua em uso sempre híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2018, p. 245).

Tal reconhecimento do idioma em sua multiplicidade, no que tange a aspectos linguísticos, culturais, sociais e históricos, auxilia a ampliação da participação dos estudantes no contexto social atual que, a partir das possibilidades de exploração das tecnologias digitais, podem estreitar laços com pessoas de diferentes territórios e culturas, isso porque

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241).

A ideia da proximidade comunicativa também é alusiva às relações existentes entre a língua, a cultura e o território, que também devem compor as discussões no decorrer do processo de ensino para que o estudante compreenda e reconheça diferentes repertórios linguísticos, nas quais reafirmam a caracterização do idioma como uma língua franca. Ou seja, a aprendizagem da língua inglesa no contexto atual marcado pela conectividade e pela globalização deve permear as seguintes noções: o inglês falado por estadunidenses ou britânicos não deve ser considerado como o único inglês correto a ser ensinado; o uso da língua inglesa não está limitado a apenas países que a têm como língua oficial; não há uma cultura associada ao idioma que deva ser considerada superior em associação às demais; entre outros aspectos. A partir disso, é necessário apresentar aos estudantes, como uma forma de promover o reconhecimento e a valorização, os diversos sotaques, as culturas e os contextos sociais que estão associados ao idioma e que, por vezes, não são legitimados como componentes da diversidade linguística e cultural existente.

Para além, a BNCC (2018) propõe ainda um olhar diante das práticas sociais do mundo digital, que também possuem estreitamento com os meios para acessar e interagir com a diversidade anteriormente citada. Diante disso, destaca-se a interatividade, a mobilidade e as novas ferramentas como os principais componentes da contemporaneidade que alteram as formas de leitura e interação com o conhecimento, tendo em vista que, a partir de tais particularidades, surgem novos formatos que oferecem outros percursos de interação com os textos e com as pessoas. Nesse sentido, “surgem novas formas de (multi)letramentos, que buscam dar conta das novas práticas de leitura, escrita e compreensão mediadas pelos sinais, gestos, vídeos, imagens que

vão além do texto formado apenas por palavras.” (GANDIN, 2022, p. 23).

No novo espaço social, que também possui novos comportamentos e modos de viver, conviver e aprender, conceituado por Lévy (1999) como cibercultura, as práticas de letramento também se envolveram na multiplicidade do mundo imagético, sonoro e permeado por inúmeros sinais que ultrapassam fronteiras e culturas. A partir disso, destacam-se os multiletramentos, que tentam dar conta da pluralidade de produções e interações que envolvem a linguagem e que não são comportadas apenas pelo uso do termo “letramento”. Segundo Rojo (2013, p. 1, grifo da autora):

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e diversidade cultural* trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Destaca-se, portanto, o enlace entre a pluralidade da cultura atual, que possui suas raízes na digitalização e na conectividade, e a diversidade de linguagens, novos textos e produções de sentido que compõem o termo multiletramentos. Desta forma, o ensino de línguas, sobretudo de língua inglesa, necessita incorporar práticas que ampliem o contato crítico com a diversidade linguística, interpretativa e de construção de significados a partir de diferentes textos e formatos. Tais práticas são necessárias na medida em que contribuem para a formação crítica do estudante para além do espaço escolar, não apenas no que tange a aspectos relacionados ao idioma, mas também para o letramento fora de ambientes formais, pois, como afirma Kleiman (2005, p. 5), “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Diferentes textos, contextos e práticas de exploração da linguagem envolvem os multiletramentos e, em uma perspectiva crítica, Rojo (2013, p. 4) destaca que, no campo dos multiletramentos, a prática de letramento implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo; usando interlínguas específicas de certos contextos; usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que, como Ártemis, permite atravessar fronteiras.

Neste sentido, as possibilidades de exploração da língua e da linguagem também devem

ser compreendidas de forma plural, pois permitem não apenas a construção de sentido, mas também a produção conjunta de textos e conceitos entre culturas, em diferentes tempos e espaços e, sobretudo, de forma colaborativa.

Compreensões da escrita colaborativa

A escrita colaborativa, assim outras formas de escrita, subjaz um sentido que se associa ao motivo do ato de registro, ou seja, compreende em sua formação um objetivo a ser alcançado pelo escritor. Contudo, todas as formas de escrita compartilham de uma particularidade que é a garantia do direito de voz e de ampliação dos recursos de reflexão (COLELLO, 2010).

O processo de escrita pode ser considerado um objeto emancipador, no qual tem-se a liberdade de estornar vivências, sentimentos, ideias, pontos de vista, reflexões sobre diferentes temáticas, tempos e contextos. Para Oliveira, Nunes e Carvalho (2018, p. 248), o alcance dessa voz, que é emancipadora, “pode ser potencializado através de recursos digitais e, sobretudo, da produção em uma língua estrangeira” – aspectos que vão ao encontro da proposta investigativa deste trabalho. Diante disso, pontua-se que a escrita em língua inglesa amplia a visibilidade da produção textual ao mesmo tempo que propõe novos horizontes críticos e de maior participação dialógica, nos quais mais pessoas de outros países podem contribuir para a qualificação do escrito.

Por outro lado, a escrita em suporte digital também amplia as possibilidades de criação e de compartilhamento, nas quais tem-se a oportunidade de navegar por diferentes espaços criativos, usufruindo de interfaces variadas e ainda podendo distribuir cópias de maneira facilitada e sem a necessidade de impressão do texto. O suporte digital contribui ainda para a efetivação de práticas de escrita pautadas nos multiletramentos, como já destacado, isso porque o estudante é convidado a pensar a aprendizagem de línguas para além do domínio da palavra escrita, ou da estrutura das frases. Desta forma, segundo Oliveira, Nunes e Carvalho (2018, p. 250), o processo de escrita e de leitura, seja ele em suporte digital ou em outro idioma, contribui para formar cidadãos conscientes de sua posição como sujeitos na sociedade, para compreender o uso social da linguagem. Percurso que deve ser feito através de várias esferas discursivas, gêneros e modos textuais para produzir e compreender, criticamente, os textos que circulam socialmente.

Diante do exposto, visualiza-se na escrita colaborativa uma interessante forma de aliar, em prática de ensino de língua inglesa, muitos dos aspectos citados, como: o reconhecimento de gêneros textuais digitais; a vivência crítica com tecnologias digitais para apoio à aprendizagem; a colaboração na escrita, de forma síncrona ou assíncrona, com o objetivo de produzir ou qualificar textos; o aprimoramento da habilidade de escrita em língua inglesa. Para além, a

colaboração contribui também para a promoção de trocas de experiências entre estudantes do mesmo espaço de ensino-aprendizagem ou de diferentes locais, tendo em vista que a escrita é um processo majoritariamente individual de articulação de ideias, mas que pode ser efetivada em conjunto a partir do diálogo e do pensamento em equipe.

No percurso criativo de trocas de ideias, além da produção textual, o exercício de escrita de forma colaborativa pode auxiliar no desenvolvimento dos seguintes aspectos: trabalho em equipe, (co)autoria, criticidade, habilidades atreladas ao idioma, complementariedade de capacidades de conhecimento, de pontos de vista e ampliação do horizonte intercultural. Nessa perspectiva, Pinheiro (2011, p. 229) destaca que a escrita colaborativa é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão interrelacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas. Pode-se, por conseguinte, afirmar que, dado seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação.

Portanto, observa-se que a escrita em um formato criativo de colaboração pode ser proveitosa não apenas para o desenvolvimento de habilidades importantes no que se refere ao domínio da língua, mas também oferece um caminho para a formação humana pautada na valorização do ponto de vista do outro, no diálogo e na construção conjunta dos saberes.

Particularidades e possibilidades do gênero *wiki*

Componente da cibercultura, o gênero *wiki* advém de um contexto em que é possível transitar em diferentes textos e páginas da *web* de forma instantânea e não linear. Dentre as principais particularidades do gênero, Oliveira e Ferreira (2014) apontam a produção conjunta de conhecimento e a produção escrita de forma colaborativa com as características mais evidentes a serem consideradas. Isso se deve ao fato de que, a partir desta ferramenta/gênero, há a possibilidade de participação de várias pessoas para a ampliação, atualização e qualificação dos textos e demais conteúdos de forma colaborativa e sem hierarquia.

Oliveira e Ferreira (2014, p. 570) afirmam que o gênero

Wiki busca dar conta desta tarefa de produção escrita em que os sujeitos/autores produzam um texto, de forma assíncrona (ou seja, que não estejam *on-line* no mesmo momento, mas que possam visualizar as contribuições de todos os colegas quando estiverem *on-line* no ambiente em que o texto foi postado), assim como, podem contribuir com as ideias expostas de tal modo que o tema proposto para produção do texto seja amplamente discutido e possa tornar-se um

único texto.

Para além, outro aspecto a ser considerado é a presença de hipertextos e hiperligações, que oferecem ao leitor a possibilidade de navegar de forma livre e sem a obrigatoriedade de seguir uma sequência linear entre textos. O hipertexto, segundo Xavier (2004, p. 171), pode ser compreendido como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adicionada e acondicionada à sua superfície formas outras de textualidade”. Tais características demarcam as novas experiências de leitura e escrita na era digital, que são cada vez mais interativas e plurais.

Neste contexto de discussão, pode-se compreender também o termo *wiki* como “um sítio (site) na *web* para o trabalho coletivo de um grupo de autores” (COUTINHO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2007, p. 201). Embora, segundo os autores, a estrutura lógica seja semelhante à de um *blog*, os *wikis* possuem funcionalidades acrescidas, pois “qualquer um pode juntar, editar e apagar conteúdos ainda que estes tenham sido criados por outros autores”. Um dos *wikis* mais conhecidos é a Wikipédia, que faz parte de um projeto maior chamado de Wikimedia. É importante destacar que a Wikipédia, em seu próprio *site*, já destaca que não deve ser confundida como apenas um único *wiki*, mas sim como uma coleção de *wikis* que possuem línguas diferentes e que se entrecruzam através dos *hyperlinks*.

A Fundação Wikimedia, segundo o *site* Wikipédia acessado dia 30 de setembro de 2022, “é uma entidade filantrópica, dedicada a incentivar produção, desenvolvimento e distribuição de conteúdo livre e multilíngue e a disponibilizar ao público, integralmente, esses projetos baseados em *wiki* de forma totalmente livre”. A sua composição abarca diferentes *sites*, como: Wikipédia, Wikcionário, Wikimedia Commons, Wikinews, Wikiquote, Wikidata, Wikivoyage, Wikisource, Wikispecies Wikiversity, Wikibooks. Estes *sites* permitem a colaboração de todos na atualização e produção de conteúdos a partir do licenciamento Creative Commons Atribuição-CompartilhaIgual. Esta licença assegura o direito de compartilhar o material em qualquer suporte ou formato e ainda remixar, transformar e criar a partir do material para qualquer fim, mesmo que comercial, desde que atribua o devido crédito ao autor e distribua as suas contribuições feitas ao material na mesma licença em que o original foi licenciado. (CREATIVE COMMONS).

A partir de tais particularidades da ferramenta/gênero, algumas possibilidades de exploração serão apresentadas na sequência, considerando, sobretudo, a escrita colaborativa em práticas de ensino de língua inglesa na contemporaneidade. A primeira atividade que pode ser desenvolvida é, justamente, a atividade de escrita de materiais e informações de forma colaborativa com estudantes no mesmo espaço escolar ou de forma *on-line* com estudantes de diferentes espaços, níveis de aprendizagem ou de outras culturas, para que se potencialize não apenas as trocas

de experiências, mas também o desenvolvimento da habilidade de escrita em outro idioma. Nesta prática de produção criativa, o estudante pode ser desafiado a produzir diferentes tipos de textos, compreendendo ainda particularidades da temática selecionada e a estrutura do texto que está sendo produzido.

Para além da escrita colaborativa, é possível também, como uma segunda possibilidade, promover a correção ou a reflexão conjunta da criticidade e veracidade das informações e materiais disponíveis nos *sites* que envolvem a Fundação Wikimedia, tendo em vista que esta prática pode ampliar a capacidade crítica do estudante e ainda despertar a habilidade de pesquisa científica pela busca de dados verídicos e que possam contribuir efetivamente para a construção do conhecimento. Tal atividade pode estar vinculada a outro objetivo e possibilidade de exploração do gênero/ferramenta, que é a atividade de pesquisa nos *sites wiki* para a fundamentação de outras produções de forma *on-line* ou não, ou seja, o estudante pode realizar pesquisas nos *sites wiki* para ter embasamento crítico e argumentativo para produzir outro texto, em outro formato, de forma individual ou coletiva. Para isso, é necessário também a participação coletiva, para que se amplie a quantidade e a qualidade dos textos disponíveis para pesquisa nas plataformas.

Como já destacado, os *hiperlinks* são constituintes neste gênero e, portanto, podem ser explorados em uma perspectiva de propiciar experiências leitoras e de escrita na cibercultura em que os textos são caracterizados pela mobilidade, interatividade e pela presença de imagens, sons, figuras. Neste sentido, a efetivação de atividades que se relacionam com a realidade digital atual é também um meio para promover atividades com enfoques específicos, pois os textos disponíveis em formatos digitais, como no próprio *site* da Wikipédia, são em muitos casos licenciados de forma aberta e permitem adaptações para diferentes contextos, realidades e também temáticas, em que professores podem personalizar os materiais de acordo com os seus objetivos e ainda para a construção colaborativa da aprendizagem entre os estudantes.

Por fim, a escrita colaborativa neste cenário, oferece ainda o reconhecimento de outras particularidades importantes de serem consideradas, principalmente na etapa formativa do ensino médio em que os estudantes possuem um amadurecimento cognitivo e se encontram em processo de inserção ativa na sociedade, que são: questões relacionadas aos direitos autorais, licenças de compartilhamento e apropriação de recursos e textos da internet. Promover essas discussões no ambiente escolar contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais ético no que tange às pesquisas e posicionamentos nas redes móveis.

Conclusão

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi refletir sobre o gênero *Wiki* como uma

possibilidade de desenvolvimento da escrita colaborativa em língua inglesa em cenários educativos em que as práticas de multiletramentos são essenciais para uma formação atrelada às demandas sociais, a pesquisa evidenciou, pelo menos, três aspectos que se vinculam à contribuição do gênero *wiki*.

O primeiro aspecto está relacionado à promoção de vivências, fluência e letramento digital através do manuseio crítico e ativo de gênero/ferramenta digital em questão, tendo em vista que o estudante experiencia novos caminhos para a construção do próprio conhecimento com a exploração de recursos que possuem particularidades relacionadas à era digital atual e que requerem, conseqüentemente, novas formas de manuseio e interpretação. Por outro lado, o segundo aspecto diz respeito à colaboração e interação entre os estudantes a partir de práticas de escrita colaborativa, não apenas como um meio de ofertar meios para a aprendizagem conjunta, mas também para despertar outras habilidades e convivências importantes para a formação humana integral. Por fim, destaca-se a terceira constatação que é a estimulação do contato com a língua inglesa em situações de autoria de textos em suporte *on-line*, que se configura como um espaço profícuo para a efetivação de atividades interculturais entre estudantes de locais e culturas diferentes em prol de uma experiência de escrita em comum.

A adoção de novos gêneros digitais alicerçados na perspectiva dos multiletramentos pode apontar caminhos para o ensino de língua inglesa em horizontes cada vez mais conectados, colaborativos e interculturais, cenário que, cada vez mais, desabilita a presença de fronteiras para a construção do conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sitete.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? *In*: LEITE, S. A. da. S.; COLLELO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0**. 2007.

Creative Commons. Disponível em: <https://creativecommons.org/>. Acesso em: 24 set. 2022.

GANDIN, Hellen Botton. **Recursos educacionais abertos para a qualificação leitora em língua inglesa: vivências digitais e interculturais para o ensino médio**. 2022. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

OLIVEIRA, Larisse Carvalho de; NUNES, Tiago Alves; CARVALHO, Jorge Luis Queiroz. **Multiletramentos e a prática de escrita em língua estrangeira:** uma análise da produção de webpages a partir da Wikipedia. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38363/1/2018_art_lcoliveiratanunes.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de. FERREIRA, Vinícius Varella. Gênero digital Wiki e a produção coletiva de texto. *In*:; **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2014. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/2986>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.07>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 9-32.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

Wikipédia. Fundação Wikimedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Wikimedia. Acesso em: 30 set. 2022.

“NA VERTIGEM DO DIA”: FERREIRA GULLAR – POÉTICA, LUGAR E IDENTIDADE

Danielle Castro da Silva²⁵¹

Resumo: Esta proposta busca discutir de que maneira na obra *Na vertigem do dia*, de Ferreira Gullar, o fazer poético pode manifestar a experiência do escritor relacionada à sua identidade como *ser-no-mundo*, a partir das leituras das paisagens literárias expressas em sua poética. Para tanto, busca-se o aporte teórico da teoria da literatura, mais especificamente a partir da fenomenologia, da Geografia Humanista Cultural (a partir das categorias relativas à espacialidade, tais como *espaço*, *lugar*, *lugar-sem-lugaridade*, *topofilia* e *topofobia*), e dos estudos de identidade cultural na pós-modernidade (DARDEL, 2015; HOLZER, 2008; TUAN, 2012, 2013; RELPH, 2014; CÂNDIDO, 2010; HALL, 2006; CANDAU, 2011, MERLEAU-PONTY, 1999). Buscando alcançar essa múltipla compreensão, quanto à instrumentalização da pesquisa, parte-se de uma investigação bibliográfica de cunho qualitativo, bem como outras fontes legítimas às quais hoje é possível se ter acesso, como entrevistas gravadas do escritor sobre sua obra poética, documentários e demais fontes que sirvam à análise que se propõe desenvolver. Quando se trata do texto poético, tais aspectos entram num jogo de partilha oferecido pela linguagem não automatizada, que vai diferenciá-la dos textos considerados comuns. A poesia tem uma abertura especial conferida por sua grande possibilidade linguística de concretizar essas experiências a partir daquilo que estrutura o ser humano e seu olhar sobre o mundo. Busca-se compreender mais a fundo os elementos *autor-obra-leitor-mundo*. A poética gullariana, a partir da obra *Na vertigem do dia*, apresenta um Gullar de poética mais madura, embora sem perder sua característica experimental, advindo de uma bagagem histórica pós-exílio, o que dá ao leitor uma vívida ideia de como sua identidade no espaço é híbrida e marcada por fissuras e reconstruções. De modo específico, intenta compreender, a partir da concepção da crítica literária e da geografia humanista cultural, estruturadas na fenomenologia, quais relações entre lugar e identidade se fazem presentes na poética gullariana, em *Na vertigem do dia*, verificando de que modo a poética de Ferreira Gullar manifesta seus sentidos de lugar e pertencimento, considerando o desalojamento desse sujeito a partir da sua experiência de pós-exilado, na obra destacada.

Palavras-chave: Poética. Lugar. Identidade. Ferreira Gullar.

251 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLETRAS-UFMA). Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Manir Miguel Feitosa. E-mail: daniellecastrodasilva@gmail.com.

Gullar e a experiência poética

O que é a literatura? Há um esforço teórico, ao longo de muitos anos, desde a *Poética*, de Aristóteles, até os dias de hoje, em se estabelecer o que seria o literário. Desde entendimentos mais míticos, como os que acreditam numa compreensão quase sobrenatural dos escritores a respeito da vida, até correntes mais formalistas, preocupadas com a estrutura do texto, tem-se buscado compreender que tipo de texto é o literário em distinção a outras formas de escrita.

Não é pretensão deste artigo adentrar no debate sobre o que seja literatura. Independente da corrente teórica a que se filie sua interpretação, a literatura envolve quatro aspectos inarredáveis: um *autor*, sua *obra*, seus *leitores* e o *mundo* de que compartilham. Trata-se, portanto, de uma *experiência linguística* compartilhada dialeticamente entre esses elementos.

A partir dessa observação, analisar o poético, considerando que é um texto feito por um sujeito, que desenvolve relações significativas com e a partir do mundo em que vive, num constante movimento que se desdobra sobre seu lugar na história, seu olhar sobre o outro e sua identidade, é buscar compreender mais a fundo os elementos *autor-obra-leitor-mundo*. Tais elementos fazem parte de um liame que constantemente se faz e se desfaz, como a trama de Penélope. Conforme o olhar de Cândido (2010, p. 84):

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sob as outras, e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Ampliando a reflexão, a literatura, além de atuar no tempo, atua no espaço, em uma dinâmica que costura identidades e olhares sobre a vida e sobre o mundo. Se a poética é um tipo de texto que revela essas subjetividades, tais aspectos não podem nem devem ser ignorados.

A partir da década de 1950 surge, no cenário poético nacional, José de Ribamar Ferreira, que entre tantos “José de Ribamar” adotará, por corruptela do sobrenome materno, o nome de Ferreira Gullar, pelo que será conhecido não só no Brasil, como mundo afora. Gullar talvez seja um dos poetas que mais incansavelmente buscou compreender, por dentro, por fora e por experiência, essa relação dinâmica entre aquilo que se escreve, os limites da linguagem e o sentimento do ser humano diante do pasmo que se lhe oferece o *viver no mundo*.

Este artigo busca analisar de que maneira, na obra *Na vertigem do dia*, de Ferreira Gullar, o fazer poético pode manifestar a experiência do escritor relacionada à sua identidade como

ser-no-mundo, a partir das paisagens literárias expressas em sua poética.

Para tanto, busca-se o aporte teórico da teoria da literatura, mais especificamente a partir da fenomenologia, da Geografia Humanista Cultural (a partir das categorias relativas à espacialidade, tais como *espaço*, *lugar*, *lugar-sem-lugaridade*, *topofilia* e *topofobia*, entre outros), e dos estudos de identidade cultural na pós-modernidade.

Para uma análise, nesses termos, é necessária uma abordagem a partir do método fenomenológico, compreendido enquanto investigação de um fenômeno a partir da experiência do sujeito como um *ser-no-mundo* (MERLEAU-PONTY, 1999; DARDEL, 2015). Em se tratando de uma proposta que busca analisar a criação poética em *Na vertigem do dia*, a partir da ideia de que Ferreira Gullar, ao viver experiências várias em paisagens distintas, tem em suas poesias a representação desse mundo vivido, a fenomenologia seria o método que mais se adequaria à compreensão dessas experiências.

Isto porque, para a fenomenologia, não há como se compreender a realidade sem a percepção de que se trata de um fenômeno, e seus sentidos só podem ser apreendidos a partir da confluência de várias perspectivas dos sujeitos em interação entre si e com o mundo.

O fenômeno poético deve ser, pois, compreendido a partir dessa intersubjetividade, não sendo visto isoladamente. A poesia aparece como um precipitado, uma representação daquilo que emerge do eu-lírico diante da sua compreensão no e sobre o mundo. Não há, desse modo, como torná-la mero objeto de estudos a ser dissecado, já que a própria condição do poeta de ser humano em um lugar com o qual estabelece relações afeta sua poesia.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 523), a expressão criadora é inseparável daquilo que é expresso. Não existiria análise alguma que a pudesse expor, a partir de uma linguagem, de maneira tão clara e inarredável que a tornasse mero objeto. Nesse sentido, Creswell (2014, p. 73) afirma que no método fenomenológico manifesta-se “A recusa da dicotomia sujeito-objeto. Esse tema flui naturalmente da intencionalidade da consciência. A realidade de um objeto só é percebida dentro do significado da experiência de um indivíduo”. Logo, o pesquisador deve ter em vista a obra em todo o seu contexto, para que possa perceber que aberturas podem ser alcançadas a partir o fenômeno literário em estudo. Segundo Souza (2018, p. 207):

Dessa maneira, o encontro entre quem pesquisa e a obra acontece por meio de uma consciência historicamente situada. Isso quer dizer que o pesquisador ou pesquisadora será capaz de observar que sua leitura acontece de forma refratária e que aquilo que se mostra nela está muito associado a quem interpreta. Isso significa dizer que uma obra contém em si abertura para todas as interpretações já feitas sobre ela e as que ainda serão. A escrita cristaliza um quadro que poderá ser lido de diferentes formas, por meio de diferentes olhares.

Entender a produção poética de Ferreira Gullar é também, de certa forma, entender de que modo ele ressignifica suas experiências, considerando, pois, que suas percepções envolvem essa série de elementos mutáveis. Nesta pesquisa em específico, busca-se compreender de que modo essa ressignificação envolve sua identidade e a construção de olhares a partir de paisagens vivenciadas ao longo de sua trajetória poética.

A obra de Gullar é provocativa, nesses termos, tendo em vista ser um poeta maranhense contemporâneo que buscou com tanto afinco não só criar poesias, mas entender o que acontecia no poético enquanto fenômeno, o que foi elemento decisivo para esta escolha acadêmica. *Na vertigem do dia*, por sua vez, é um livro que apresenta um Gullar de poética mais madura, embora sem perder sua característica experimental, advindo de uma bagagem histórica pós-exílio, o que dá ao leitor uma vívida ideia de como sua identidade no espaço é híbrida e marcada por fissuras e reconstruções.

O lugar no poema

Conhecido por sua poesia germinada, como ele mesmo afirma, do *espanto*, Ferreira Gullar, poeta maranhense nascido na Rua dos Prazeres, Centro de São Luís – MA, admirou o Brasil com sua busca por uma poesia original, que pudesse ir mais além na exploração dos limites da linguagem (até mesmo, muitas vezes, tentando extrapolá-los), como se buscasse um espaço para seu fazer poético para além de todas as fronteiras.

Se a poética de Ferreira Gullar passa por várias fases e busca, em cada uma delas, realizar experimentações por meio da linguagem, motivadas pelo pasmo do autor diante da vida, da morte e do mundo, como analisar sua poética se não a partir de um olhar que busque compreender o processo de experiência materializado em seus poemas? Daí a opção por uma análise que alcance esse entendimento através da fenomenologia, que será a metodologia proposta, como mais adiante se explanará.

Na vertigem do dia é primeira obra do autor publicada após *Poema Sujo* – considerado o retrato-denúncia de um poeta em sua condição de exílio. Publicada em 1980, trata-se, portanto, de uma obra de um momento em que Gullar já estaria de volta à sua pátria, porém, não sem refletir no seu fazer poético as vivências no exterior, em que esteve por alguns anos, compelido pela ditadura, suas memórias da cidade natal e mesmo suas impressões sobre o Brasil depois de seu regresso.

No entanto, não se trata de mera poesia em tom *memorial*, como se pode tentar, apressadamente, compreender. Em *Na vertigem do dia*, o signo representado pela primeira parte do título (“vertigem”) se faz sentir a todo momento como o *espanto* que engendra a poética. Um espanto que vem de um sujeito e da emergência da vida em torno de si, em seus

lugares de memória e com os quais, de uma forma ou de outra, se relaciona ao longo da sua trajetória. Um homem que se inventa através da fabricação poética. Segundo o próprio Gullar (2006, p. 79):

É que essa maioria não tem noção de que vive num mundo inventado, de que a vida é inventada e de que os valores, que lhes parecem permanentes, também o são. Eles não foram ditados por nenhum ente divino, mas inventados pelos homens conforme suas necessidades e possibilidades. E também, conforme elas, podem ser mudados.

O homem é o único animal que se inventa e inventa o mundo em que vive.

Essa representação do *mundo em que se vive* na obra em foco, por vezes, aparece como um lugar metafórico (“Minha medida”), como o próprio espaço do poema (“Arte poética”), como uma marca das memórias da ditadura (“Subversiva”), como as lembranças alegres de carnavais cariocas, ainda que misturadas à miséria do povo (“Poema obscuro”), como uma cidade que pode estar em qualquer parte do mundo (“Bananas podres”), contrapondo o que se decompõe a espaços idílicos que remetem ao mar imenso e azul, passando pelo nordeste, até o espaço cotidiano de uma pequena quitanda. Passa por Pirapemas, Rua Miguel Couto, Buenos Aires, Rio de Janeiro, São Luís e pela Rua dos Prazeres, onde nasceu.

Para se ler o espaço no poético, antes, é necessário que se compreenda melhor o próprio fenômeno geográfico. A Geografia Humanista Cultural (GHC), vertente de base fenomenológica que, a partir dos estudos de Dardel, na década de 50, busca compreender o mundo segundo a ideia de geograficidade, é a corrente teórica que dá base à leitura de paisagens literárias que se busca realizar a partir deste projeto.

Entendendo-se por geograficidade a compreensão do *ser-e-estar-no-mundo*, a ligação existencial entre o ser humano e a Terra: lugar, base e meio de sua realização (DARDEL, 2015, p. 31), a perspectiva proposta pela GHC é a de “uma visão holística e unificadora da relação homem-natureza e uma crítica ao cientificismo e ao positivismo”, ao tentar “abranger a totalidade do ser — percepção, pensamento, símbolos e ação” (HOLZER, 2008, p. 140).

Com base nos estudos de Dardel (2015), Tuan (2012, 2013) e Relph (2014), percebe-se que as relações estabelecidas pelo ser humano com os ambientes que de sua vida fazem parte podem gerar sensações, a partir da forma como se dão suas experiências com e nesses espaços.

Uma dessas relações encontra-se na ideia de que a *lugaridade*, para Relph (2014), estaria nessa característica própria que um lugar tem de reunir qualidades, experiências e significados em nossa experiência imediata, fundada nos aspectos constitutivos de lugar (autenticidade,

encontro, sentido, raízes, interioridade), enquanto se apresenta a ideia de *lugar-sem-lugaridade* como sendo aqueles que possuem uma fraca ou inexistente capacidade de promover a reunião desses elementos.

“Lugar é uma pausa no movimento. [...] A pausa permite que uma localidade se torne o centro de reconhecido valor” (TUAN, 2013, p. 169). Com esses termos, Yi-Fu Tuan trata da categoria *lugar* relacionando-a com sua valorização pelo ser humano através dos sentimentos envolvidos no meio ambiente, o que o leva às noções de topofilia e topofobia.

Para o autor, *topofilia* seria, em sentido amplo, “todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente natural”, que difeririam entre si por sua intensidade, sutileza e modo de expressão (id., 2012, p. 136). Já em sentido contrário, a falta de afetividade que causa aversão, repulsa e desprezo por certos lugares seria denominada *topofobia*.

Outro valor relacionado ao espaço pode ser compreendido através das noções de *apinhamento* e *espaciosidade*, como noções antitéticas, sendo esta última relacionada à sensação de *estar livre*, com “poder e espaço suficientes em que atuar”, enquanto a primeira está relacionada à sensação de restrição, de limitação, causada pela interação com o espaço (id., 2013, p. 78).

Nenhuma dessas ideias foge à interação do ser humano no mundo como constituinte de valor e, portanto, de representação e simbologia. Os estudos do poético, a partir das paisagens literárias que se abrem às mais distintas leituras, encontram, pois, nesse olhar humanista compreendido pela geograficidade, base fundamental para se alcançar o entendimento de como lugar e sujeito expressam-se, em interação, como reveladores em suas identidades. Os textos literários, segundo Collot (2013, p. 52), “são portadores de ressonâncias subjetivas e de valores éticos e estéticos, e constroem, então, ao mesmo tempo que uma imagem do mundo, uma imagem do eu”.

O poético acaba proporcionando uma ampliação dos sentidos da paisagem a partir das sugestões que ela mesma proporciona a quem se propõe adentrar nessa experiência. Enquanto prática de cultura, há que se tomar cuidado com a abordagem de análise das paisagens literárias, para que não se lhes veja reduzidas a uma localização contextual, trazendo o elemento social não só como *exterior*, mas como fator da própria construção artística, considerada em sua organização interna. É para o que nos alerta Cândido (2010, p. 17), ao afirmar que saímos de uma interpretação “socialmente orientada” para a assimilação da “dimensão social como fator de ‘arte’”.

Em seu aspecto social, a obra de arte pode oferecer ainda, a partir das paisagens literárias, pistas sobre as relações identitárias, que envolvem as vivências do autor. A produção literária envolve o impulso de uma necessidade interior, a partir da escolha de certos temas e de certas

formas, cuja síntese resultante age sobre o meio (*ibid.*, p. 31). Nesse sentido, a identidade revela-se a todo instante, seja como necessidade interior, seja como escolha temática, seja como olhar sobre a forma, seja como ação sobre o meio.

Na Pós-Modernidade, há que se considerar que o fenômeno identitário torna-se ainda mais complexo, sobretudo com o advento da globalização e de suas consequências, no sentido do hibridismo, da homogeneização cultural e da fragmentação dessa identidade. Adverte-nos Hall (2006, p. 34) a esse respeito que a Pós-Modernidade apresenta um sujeito descentrado, não só por sua desagregação, mas também por seu deslocamento.

O impacto cultural sobre a identidade do sujeito estaria se reconfigurando, pelo fato de que “as velhas identidades que, por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (*ibid.*, p. 7).

Por consequência, a própria noção de *lugar*, antes tida como o que era “específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas” (*ibid.*, p. 72) vai se modificar, ainda mais com o fortalecimento de fenômenos migratórios. Essa modificação, no entanto, fortalece os lugares de memória, por se tratarem de referências de vida dos sujeitos em meio a tanta fragmentação. Afirma Candau (2011, p. 156): “Topofilias e toponímicas, a memória e a identidade se concentram em lugares, e em ‘lugares privilegiados’, quase sempre como um desafio ao tempo”.

As paisagens podem, portanto, contribuir para o fortalecimento dessas memórias que se compartilham. São fruto de vivências e, na literatura, podem, além de suscitar olhares sobre seus panoramas, através da linguagem simbólica, ser um registro de memória e afirmação de identidades. “Contrariamente aos não lugares, banalizados, funcionais e atemporais, os lugares ‘atravessam a memória viva’. São duráveis e carregados de história e memória” (*ibid.*, p. 157).

“Um macio de luz ferindo a vida”

Na poética de Ferreira Gullar, em *Na vertigem do dia*, esses lampejos que entremeiam paisagens identitárias aparecem, muitas vezes, como forma de expressão desse lugar de acolhida presente na ideia de suas raízes. É o que acontece, por exemplo, em “Bananas podres”, em que o autor contrasta a desintegração e a putrefação daquilo que vive e se desgasta ao longo do tempo (carregando, portanto, também a ideia de morte), com o “mar azul” e o “macio de casa do Nordeste” (2013, p. 35):

BANANAS PODRES

Bananas podres
Como um relógio de ouro o podre
oculto nas frutas
sobre o balcão (ainda mel
dentro da casca
na carne que se faz água) era
ainda ouro
o turvo açúcar
vindo do chão
e agora
ali: bananas negras
como bolsas moles
onde pousa uma abelha
e gira
e gira ponteiro no universo dourado
(parte mínima da tarde)
em abril
enquanto vivemos.

[...] Um macio de casa no Nordeste
com seus quartos e sala
seu banheiro
que esta tarde atravessa para sempre

Um macio de luz ferindo a vida
no corpo das pessoas
lá no fundo
onde bananas podres mar azul
fome tanque floresta
são um mesmo estampido
um mesmo grito [...].

Fica evidente que toda a putrefação sugerida pelo desintegrar de vários elementos (o podre das frutas, das carnes, do esgoto...), em contraste com o que representa a vida e a passagem do tempo (“relógio de ouro”, por exemplo), em vários espaços do cotidiano, que aparecem

como *lugares-sem-lugaridade* para o poeta, são o reverso do que demonstra quando suscita lembrança de suas raízes através da “casa do Nordeste”, este sim, um ambiente topofílico, representado pelo signo da “maciez”, ainda que seja uma maciez cortante, que atravessa as pessoas, ferindo a vida. A lembrança do lar, ao mesmo tempo que pode ser um aconchego, pode ferir por não ser a realidade presente.

ARTE POÉTICA

Não quero morrer não quero
apodrecer no poema

que o cadáver de minhas tardes
não venha feder em tua manhã feliz

e o lume
que tua boca acenda acaso das palavras
— ainda que nascido da morte —
some-se
aos outros fogos do dia
aos barulhos da casa e da avenida
no presente veloz

Nada que se pareça
a pássaro empalhado múmia
de flor
dentro do livro
e o que da noite volte
volte em chamas
ou em chaga
vertiginosamente como o jasmim
que num lampejo só
ilumina a cidade inteira.

Em “Arte poética” já se observa a ideia de *lugar* como o próprio espaço do poema, espaço esse que sugere a morte possível/provável do poeta. Seus poemas, fica evidente, não se prestam ao papel de “agradar” o leitor, gerando uma sensação de *apinhamento* constante. Diante dessa angústia, o poeta deseja não “morrer no poema”, para tentar garantir a *espaciosidade*

ao menos para o leitor.

Também se apresentam vários opostos, revelando esse conflito entre o sentimento do poeta (*apinhamento*) x sentimento que quer garantir ao leitor (*espaciosidade*), diante do lugar do poema, através de figuras antitéticas sugestivas de *imobilidade x mobilidade*: “cadáver”, “pássaro empalhado”, “múmia de flor” X “barulhos”, “presente veloz”, “chama”, entre outros. Ao final, deseja que o poema seja chama (ou chaga, marcando a dor), mas não a que consome: que seja como um lampejo, capaz de iluminar a cidade inteira.

Esta amostra de paisagens literárias em *Na vertigem do dia* acena para as possibilidades de leitura do poético na obra, que vem marcada pelo fato de que o autor sai de um estado periférico, nordestino, para uma “capital cultural” do país e, pela imposição do exílio, daí para outros contextos, em que se vê que a condição não só de brasileiro como latino-americano é importante para a compreensão de sua história, sua memória e a construção de sua identidade.

Em *Na vertigem do dia*, o poeta pós-exilado carrega, sem sombra de dúvidas, a marca de toda essa trajetória através dessas paisagens que apresenta, entregues ao leitor pelo pasmo de cada poema.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2010.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

CANDAU, Joël. O jogo social da memória e da identidade. *In*: CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

GULLAR, Ferreira. **Resmungos**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

HOLZER, Werther. O conceito de lugar na Geografia Cultural Humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**, ano 5, n. 10, p. 113-123, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.v5i10.a13458>. Acesso em: 19 out. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. *In*: MARÂNDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (org.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: EdUEL, 2013.

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

SOUZA, Pedro Thiago Santos de. Fenomenologia-hermenêutica como método de pesquisa em literatura. *In*: NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra do *et al.* (org.). **Metodologia da pesquisa em estudos literários**. Manaus: FUA, 2018.

O CONTO DE FADAS TRANSVENDO O MUNDO: CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E FANTASIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline Milena Borges da Silva Dias²⁵²

Resumo: O conto de fadas, assim como outras formas de literatura (BELINTANE, 2007), renova suas fontes na cultura popular, e, dessa forma, suas origens não são precisas. Trata-se de histórias que, passadas de geração a geração, são parte inalienável da memória humana e, nessa condição, permanecem ressoando no tempo presente, seja sob sua forma original, a exemplo do adulto que conta a velha história a sua criança, seja através de adaptações, literárias ou cinematográficas. Sendo assim, na aula de Língua Portuguesa do ensino fundamental, entende-se que a abordagem do gênero é bastante promissora na ampliação das práticas letradas do aluno, em especial daquele que está em vias de alfabetização, uma vez que “a liberdade de brincar com os contos clássicos abre possibilidades para a escrita infantil experimentar certa autoria. Um belo convite para nos enroscarmos nos contos e recontos, nas leituras e releituras, na escrita e reescrita.” (NÓBREGA, 2021). Logo, este trabalho é resultante de um projeto didático desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Português III na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que objetivou construir em alunos do sexto ano da modalidade regular de uma escola estadual de Igarassu/PE, além do interesse e curiosidade pela leitura do texto literário, um senso criativo para construção de releituras das histórias atemporais dos contos de fadas. O projeto atende a uma regência de 20 horas-aula e foi realizado em sequência ao período de observação da escola e turma, com o mesmo tempo de duração. Sendo assim, para o seu planejamento, foram analisadas questões do cotidiano e cultura escolar, das relações em sala de aula e da prática pedagógica do professor(a) supervisor(a) que nela atua. Portanto, a partir das provocações geradas pela leitura/escuta dos contos de fadas e do tensionamento dos elementos que compõem a sua materialidade multissemiótica, foram conduzidos momentos de pesquisa, reconto e produção de releituras, nos quais foi possível aprofundar (e mesmo introduzir) os alunos no universo mágico dessas histórias bem como recriá-las ludicamente através de modos alternativos de imaginar e conceber seus personagens. Nesse sentido, tal trabalho com os diferentes planos de expressão, além de contribuir para o desenvolvimento da competência linguística do aluno – ao

252 Graduanda de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: aline.borgessilva@ufpe.br. O trabalho foi realizado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Aline Cunha de Andrade Silva. E-mail: alinecunhafupe@gmail.com.

possibilitá-lo apropriar-se dessas novas formas de significar e explorá-las em suas produções escritas e orais -, se articula a uma proposta que vise abrir, pelo texto literário, o caminho para a criatividade, imaginação e fantasia. Um belo exemplo disso nos dá Mia Couto, no conto “O beijo da palavrinha”, em que o traçado “gordo” das letras que compõem a palavra “mar”, tocado por dedos “encantados”, corresponde à própria experiência de ver o oceano.

Palavras-chave: Literatura. Estágio. Contos de fada. Narrativa.

Introdução

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Português III consiste num momento bastante esperado da Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por representar o momento em que, oficialmente, a universidade “entrega” os seus alunos à prática profissional, sob o olhar de outro docente em atuação. Logo, é oferecida ao aluno uma oportunidade não apenas de conhecer e aprender com as experiências, boas ou más, de colegas de formação, mas também de construir seu próprio caminho no preparo (e longo refinamento) dos conteúdos, à medida que vai se encontrando por entre as várias concepções de professor/aluno, ensino/aprendizagem, método, avaliação, além de muitos outros termos, como o par língua/linguagem.

Desse modo, a disciplina contou com um momento teórico, distribuído entre 30h de encontros síncronos com a professora orientadora e um momento prático de 105h, dividido entre observação, regência e atividades complementares. A observação realizada teve uma carga horária de 20h e, como nos dois primeiros estágios, contemplou questões do cotidiano e cultura escolar, das relações em sala de aula e da prática pedagógica do professor(a) supervisor(a) que nela atua. A regência teve a mesma duração da etapa anterior e nela houve a aplicação do projeto didático planejado, em função dos momentos de observação e de reuniões de orientação com o(a) supervisor(a), contabilizando um total de dezesseis encontros, realizados em abril de 2022.

No ínterim entre essas duas etapas, foram realizadas, preenchendo 45h, atividades complementares, como entrevistas, reuniões, análises de materiais, registro das experiências, planejamento didático e produção de relatório, de forma a reunir e documentar informações pertinentes ao período de estágio. Sendo assim, apresento a seguir a explicação do projeto didático que fundamentou as 20h de aula, com os eixos de ensino que engloba. Logo após, trago a justificativa, a fundamentação teórica, o quadro-resumo do projeto, as considerações finais e, por fim, as referências.

Apresentação do projeto didático temático

O projeto didático em apreço é intitulado *O conto de fadas transvendo o mundo: criatividade, imaginação e fantasia do clássico à releitura* e abarca os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa – leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual. Tem como objetivo, por meio da mobilização de diferentes práticas de linguagens, despertar no aluno, além do interesse e curiosidade pelo texto literário, um próprio senso criativo para construção de novas histórias – inspirando-se nas narrativas atemporais dos contos de fadas.

Nesse contexto, como aponta a BNCC para o Ensino Fundamental, as habilidades descritas nos eixos de Leitura e Produção Textual transversalizam a Oralidade. Por isso, em alguns momentos, tive dúvidas ao situar um determinado procedimento em relação a esses eixos, por exemplo, no caso de trabalhar-se a leitura, pedir que os alunos justifiquem suas impressões. Aqui há uma prática oral mediando uma prática de leitura, demonstrando que a divisão que fazemos é apenas por questões de organização, uma vez que, na realidade, os eixos se interpenetram e se retroalimentam. Explicando essa questão, William Cereja, em uma entrevista de 2020 à Par Plataforma Educacional, afirma que as atividades orais desempenham um papel fundamental na interface leitura/escrita. Entendo que isso é ainda mais verdadeiro num contexto de alfabetização, em que se situa esta regência.

Portanto, a partir das provocações geradas pela leitura/escuta dos contos de fadas e do tensionamento dos elementos que compõem a sua materialidade multissemiótica, foram conduzidos momentos de pesquisa, reconto e produção de releituras. Conforme será apontado com mais detalhes na próxima seção, tais atividades implicam mais do que um conhecimento (para alguns inicial) da história clássica. Considerando-se também o estudo do tipo textual narrativo, tornam os alunos “ativos pesquisadores de como os textos são produzidos e não apenas reconstrutores de argumentos” (BAJOUR, 2012, p. 31), por meio de obras que “dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto” (BAJOUR, 2012, p. 31).

Justificativo

As atividades de Língua Portuguesa previstas em todas as séries atendidas pela Escola Barão de Vera Cruz (sexto ao nono ano) se situam no projeto didático maior e interdisciplinar *Ler é um prazer*, que me foi apresentado em entrevista com a coordenadora pedagógica. Para o sexto ano, foi escolhido o paradidático *Alice no país da mentira*, de Pedro Bandeira. Tendo em vista o objetivo de que os diferentes componentes curriculares dialoguem, foram selecionados temas como enredo, personagens, ditos populares, releituras de personagens, contação de

história, *fake news* e como se defender delas, dados estatísticos de *fake news* veiculadas no Brasil e implicações éticas da mentira.

Logo que a professora supervisora começou a realizar atividades de leitura da obra, focando principalmente nas características de seus personagens (as espécies de mentiras e verdades), notei a pouca familiaridade dos alunos não apenas com livros, mas também com as histórias clássicas infantis, como a obra de inspiração da releitura trabalhada: *Alice no País das Maravilhas*. Ficou claro que eles possuíam uma vaga ou mesmo nenhuma referência sobre esse livro. Além disso, os entraves que alguns apresentavam em relação ao exercício de leitura consequentemente afetavam seu interesse em “mergulhar” em textos mais extensos.

Da mesma maneira, constatei que havia alunos que nem sequer conheciam bem algum conto de fadas, por não terem ouvido, lido ou mesmo assistido a alguma adaptação sua na televisão. Assim, haja vista a falta de acesso e a reconhecida importância do gênero no aguçamento da imaginação e memória e, logo, no desenvolvimento infantil pela ativação da fantasia e do lúdico (WEISZ, 2021), propõe-se, neste projeto, o seu estudo, cabível à fase escolar dos estudantes:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138).

Para introduzir o conhecimento da turma sobre histórias desse universo, escolhi *Chapeuzinho Vermelho*, por ser um dos contos mais famosos e pela variedade de releituras que inspirou, não apenas na literatura, mas também no cinema, com diversas formas de conceber a figura feminina e o lobo e problematizar seus papéis na narrativa. Então, paralelamente, selecionei o poema *Chapeuzinho Amarelo*, pois entendi que a mudança da cor e do gênero tornariam a leitura atrativa e interessante para a turma, além de auxiliar a sua compreensão do conceito de releitura.

Do mesmo modo, durante a análise do livro didático *Português: conexão e uso*, na unidade que trata dos textos narrativos (“De palavras e imagens faz-se a história”), observei o texto “O beijo da palavrinha”, de Mia Couto, e a relação que a atividade de exploração desse conto fazia com o trecho de “Cinderela” referente à transformação do vestido pela fada madrinha. Considerei que a leitura de uma obra contemporânea na qual a intertextualidade com os contos

de fadas se dá de maneira não explícita agrega positivamente ao projeto, já que possibilita notar as contribuições dessas antigas histórias na construção de novos personagens, conflitos e desfechos, adequados à criança do nosso tempo.

O conto de fadas é, sob semelhante ponto de vista, uma oportunidade de estimular no aluno o interesse pelo texto literário e de levá-lo a se apropriar de narrativas clássicas que permanecem inspirando releituras e divertindo não somente o público infantil, como também o adulto. Ainda, a presença dos elementos mágico e maravilhoso nesses contos leva o leitor a não acompanhá-los de maneira distraída, mas a espelhar neles a sua realidade e, assim, a identificar-se nos conflitos e nos personagens apresentados, ressignificando a sua própria história (BASTOS, 2015, p. 35). Esse processo é imensamente enriquecedor, já que

[...] quando o texto literário extrapola as questões técnicas e específicas que o circundam e dialoga com a vida e as questões sociais, a partir de contextos significativos de leitura imbricados com o real, temos, então, o verdadeiro sentido de ler e, constituímos, pois, nossa memória intertextual como leitores ativos. (CARVALHO, 2014, p. 175).

Da mesma forma, a produção de releituras alia-se ao propósito de introduzir o estudante, já na infância, no universo do “faz de conta” dos contos de fadas, dando um sentido prático à experiência: de que forma o aluno, por sua vez, pode transver o mundo? Que recursos de linguagem ele utiliza para isso? Como ele assimila, em sua produção, os elementos próprios do gênero? A propósito desses questionamentos, trago em sequência a discussão de alguns pressupostos teóricos referentes à natureza do gênero literário escolhido e ao trabalho com ele realizado na presente prática de estágio.

Referencial teórico

A leitura de clássicos na escola, não raramente, traz a imagem de uma tarefa enfadonha e difícil, restrita a alguns poucos iniciados. Isso porque há, ainda, uma polaridade no ensino de literatura, que separa as produções em canônicas e populares. Logo, de um lado, há o conjunto de obras consideradas exemplares pela crítica e, assim, resguardadas do tempo em sua importância diante do público e, de outro, a literatura popular, que também pode ser chamada de literatura oral, embora também apareça ligada a suportes gráficos, como é o caso do cordel e, atualmente, no suporte eletrônico (GOLE, [s.d.]).

Como é sabido, o conto de fadas, assim como todas as outras literaturas (BELINTANE, 2007), renova suas fontes na cultura popular, e, dessa forma, suas origens não são precisas. Trata-se de histórias que, passadas de geração a geração, são parte inalienável da memória humana e, nessa condição, permanecem ressoando no tempo presente, seja sob sua forma original, a exemplo do adulto que conta a velha história a sua criança, seja através de adaptações,

literárias ou cinematográficas.

Sendo assim, na aula de Língua Portuguesa do ensino fundamental, entende-se que a abordagem do gênero é bastante promissora na ampliação das práticas letradas do aluno, em especial daquele que está em vias de alfabetização, uma vez que a liberdade de brincar com os contos clássicos abre possibilidades para a criança experimentar certa autoria, por meio das experiências de reconto, releitura e reescrita (NÓBREGA, 2021).

Do mesmo modo, ainda segundo Nóbrega (2021), a prática do reconto pode auxiliar a criança a escrever, pois, ao mesmo tempo que a permite ficar liberada da tarefa de criar o plano do conteúdo já definido pelo texto a ser recontado, ativa a sua percepção para certos padrões da linguagem escrita, já que, em sua produção, ela perceberá a importância de conectar as partes de sua história, assimilando o uso dos articuladores, por exemplo. Assim, por esse meio, pode-se traçar um caminho para adaptar os interesses dos educandos as suas possibilidades de aprendizagem (WEISZ, 2021).

Os contos de fadas e suas releituras descortinam um universo inteiro de fantasia aos olhos de seus leitores e, por isso, transveem o mundo, que passa agora a seguir novas regras:

O fantástico dura somente o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem [...]. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (TODOROV, 2017, p. 47-48).

Tal característica dos contos de fadas se apoia, no plano expressivo, como todo texto, em uma construção multimodal, que diz respeito à conexão/união de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem (PORFIRIO; SOUZA; CIPRIANO, 2015). Em se tratando da oralidade, associam-se ao uso da palavra recursos como a expressão facial e corporal, o gesto, a entonação etc. Já no texto escrito, para além de sua circulação em coletâneas ilustradas, que implicam a relação entre o verbal e o imagético, tem-se a multimodalidade presente em aspectos como o *layout* (alinhamento, paragrafação, espaçamento entre linhas, uso ou ausência de colunas), tipografia e recursos gráficos como negrito e itálico (BORBA, 2021). Por conseguinte,

Nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida (cf. Bazerman, 2006), as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemoses da nossa sociedade multi-letrada. (DIONISIO, 2014, p. 41).

Tal trabalho com os diferentes planos de expressão, além de contribuir para o desenvolvimento da competência linguística do aluno – ao possibilitá-lo apropriar-se dessas novas formas de significar e explorá-las em suas produções escritas e orais – também se articula a uma proposta que vise a abrir, pelo texto literário, o caminho para a criatividade, imaginação e fantasia. Um belo exemplo disso nos dá Mia Couto, no conto *O beijo da Palavrinha*, em que o traçado “gordo” das letras que compõem a palavra “mar”, tocado por dedos “encantados”, corresponde à própria experiência de ver o oceano.

À vista disso, a leitura dos contos de fadas se reveste de importância, não apenas pelos mundos que cria e que “permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um” (CARVALHO, 2014, p. 180), mas pelas possibilidades que encerra de ser uma ferramenta pedagógica nos processos interdependentes e indissociáveis de alfabetização e letramento (SOARES, 2004). A primeira significa o domínio do sistema escrito e o segundo a capacidade de fazer uso desse conhecimento em práticas sociais determinadas (ALBUQUERQUE, 2007), a qual é iniciada na escola e construída ao longo de toda a vida do indivíduo.

Resumo do planejamento

Tabela 1 – Quadro-resumo do planejamento das aulas

AULAS	PRINCIPAIS AÇÕES REALIZADAS	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
1 ^a	Lembrar aos alunos histórias famosas dos contos de fadas; apontar a origem oral do gênero; refletir sobre a função do texto literário, com a menção às personagens Fábula e Ficção, de “Alice no país da mentira” e a declamação de “Os poemas”, de Mário Quintana; diferenciar o par história e estória; apresentar a aceitação de novas leis da natureza como uma das características do conto; introduzir o texto narrativo, seus componentes básicos e tipos.	Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.
2 ^a	Apresentar a estrutura geral da narrativa de contos de fadas; explicar o que é uma história clássica e o que é uma releitura (diferenciar da simples cópia – plágio), com exemplos; apontar que todo texto mantém relação com outros; apresentar o conceito de intertextualidade, mais uma vez lembrando o livro “Alice no país da mentira”, com sua referência direta à história de Ulisses e Penélope.	Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.

3ª e 4ª ²⁵³	Organizar a sala em um semicírculo; recontar “Chapeuzinho Vermelho”, dos irmãos Grimm; chamar atenção dos alunos para a diferença da contação de histórias da leitura comum (a expressividade) e como cada contador pode dar à história a sua marca; apontar a relação entre oralidade, imaginação e memória; elaborar no quadro, junto com a turma, uma linha cronológica dos principais eventos de “Chapeuzinho Vermelho”, bem como os cenários em que cada um deles ocorre; demonstrar, exemplificando, como o uso de marcadores temporais é importante na construção da narrativa; explicar que tais expressões podem indicar diversas ideias de tempo e também funcionar como articuladores textuais; discutir sobre o sentido de “Era uma vez”; solicitar que os alunos pesquisem e recontem outra versão de “Chapeuzinho Vermelho”, apresentando-a na próxima aula.	Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.
5ª	Ouvir o reconto dos alunos; discutir a representação da figura de Chapeuzinho e do Lobo nas histórias clássicas e como nelas o medo é utilizado como um meio de alcançar a obediência (influenciar as ações dos personagens); realizar a leitura expressiva de “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque; lançar perguntas motivadoras do debate coletivo sobre o texto, destacando o sentido da nova cor e as características do novo gênero (poema); pedir que eles anotem no caderno as diferenças que observaram entre as histórias.	Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.
6ª	Chamar atenção dos alunos para o fato de que, mesmo tendo-se mudado o gênero, há também uma história sendo contada; apontar a progressiva perda do medo pela Chapeuzinho Amarelo e a conseqüente troca de papéis entre ela e o lobo; relacionar esse processo à brincadeira que se faz no nível da palavra por meio dos anagramas do texto; discutir sobre as formas de registro lobo e LOBO; demonstrar que a obra é uma intertextualidade por paródia; explicar o conceito de paródia e perguntar se a turma consegue lembrar algum exemplo dela (não apenas em textos verbais).	Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.
7ª	Ler “O beijo da palavrinha”, de Mia Couto, e o trecho do conto de “Cinderela” referente à transformação de seu vestido pela fada madrinha; estimular os alunos a estabelecerem relações entre os textos; destacar os personagens e o final (é feliz ou triste?) da história de Mia Couto; ressaltar o poder da imaginação na superação dos desafios e limitações do mundo natural (por exemplo, os dedos encantados de Poeirinha); pedir que eles escrevam no caderno o nome de um lugar de que gostam e elaborem uma definição subjetiva dele, assim como a praia tem sentidos especiais no conto; estimular um momento de partilha das anotações.	Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.

253 As aulas são apresentadas juntas por serem geminadas, nas quartas-feiras, como apresentado no tópico “Caracterização do grupo-classe”.

8 ^a	<p>Explicar que as narrativas são contadas segundo determinados pontos de vista, a depender do tipo de narrador (1^a ou 3^a pessoa); identificar com os alunos o tipo de narrador do conto de Mia Couto; comparar a narrativa com o primeiro capítulo, presente no livro, de <i>Diário de Pilar na Amazônia</i>, que eles já leram; exemplificar essas diferentes vozes narrativas reformulando trechos de <i>Chapeuzinho</i>: Ex.: 3^a pessoa (original): “Um dia, a mãe chamou-a e disse-lhe [...]” 1^a pessoa (narrador <i>Chapeuzinho</i>): “Certo dia, minha mãe me chamou e me disse [...]” 1^a pessoa (narrador mãe de <i>Chapeuzinho</i>): “Certo dia, eu chamei a <i>Chapeuzinho</i> e disse-lhe [...]”.</p>	<p>Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.</p>
9 ^a e 10 ^a	<p>Chamar atenção, em “O beijo da palavrinha”, para as palavras que designam qualidade ou propriedade de um ser, objeto, estado de coisas etc. e para os nomes dos personagens que revelam as características de cada uma: <i>Maria Poeirinha</i>, <i>Zeca Zonzo</i>, <i>Jaime Litorâneo</i>; conceituar adjetivo para além da função de caracterização: como um meio de construir sentidos na narrativa e possibilitar ao leitor uma leitura imagética do que o autor escreve com palavras; explicar que o adjetivo pode operar uma descrição objetiva (sem tanto enviesamento pelo olhar do observador, buscando ser o mais próximo do real) ou subjetiva das coisas (influenciada pela visão do observador); perceber como, no texto de Mia Couto, a adjetivação é explorada tanto de forma objetiva (na narração. Ex.: “pés <i>descalços</i>”, “a menina estava tão <i>fraca</i> [...]”, “<i>fatigado</i> passarinho”, etc.) quanto subjetiva (na fala dos personagens), como a descrição das letras de MAR. Ex.: M – “<i>vagas, líquidas</i> linhas”; A “<i>enrodilhada perante a brisa fria</i>”; R – <i>duro, rugoso, com suas ásperas arestas</i>”);</p> <p>Destacar, no conto, o uso de palavras de modo especial, em um sentido não habitual; explicar o par denotação x conotação; explicar o conceito de figuras de linguagem; refletir sobre como as figuras de linguagem são importantes no texto literário (ajudam a construir uma nova realidade).</p>	<p>Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.</p>
11 ^a	<p>Apontar os exemplos de figuras no texto – metáfora, comparação, personificação e sinestesia, começando pela personificação, já presente no título do conto: “O beijo da palavrinha”; apontar como a personificação aparece em outros momentos do texto e é importante para a construção da verdade (ou melhor, mentira) ficcional; demonstrar que, nas expressões “<i>tocando sombras</i>”, “o meu <i>dedo está a espreitar</i>” e “<i>lisa brancura</i> do papel”, há uma outra figura de linguagem; conceituar a sinestesia apontando a mistura de sentidos presente nessas expressões;</p>	<p>Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.</p>

12 ^a	<p>Proceder à explicação da metáfora, com a seguinte questão: considerando a descrição da personagem, por que vocês acham que se deu a escolha do adjetivo <i>Zonzo</i> para nomear o irmão de Poeirinha?; refletir que, nesse exemplo, o sentido se constrói pela associação entre a ideia de tontura/vertigem à criatividade livre e sonhadora do menino, que vive a enxergar os fatos a seu redor pelos olhos de sua imaginação (“cabeça nas nuvens”); apontar que <i>Zonzo</i> também pode ter seu sentido relacionado ao desajuste do menino em relação aos outros personagens, que, ao contrário dele, “harmonizavam” com a condição em que viviam (lembrar de Maria Poeirinha); explicar que a metáfora é uma comparação implícita entre duas palavras (uma é usada no lugar da outra), que expressa a relação subjetiva entre a pessoa que a utiliza e a coisa definida; diferenciar a metáfora da comparação com exemplos do texto.</p>	<p>Verificar o envolvimento dos estudantes durante o debate livre, por meio de perguntas, comentários, respostas a questões e outras intervenções orais diversas.</p>
13 ^a	<p>Pedir que a turma se divida em grupos (mín. 2 e máx. 4); relembrar a estrutura do conto de fadas; solicitar a produção de releitura de algum conto de sua preferência, orientando os alunos a mudarem as características dos personagens da história original e a fazerem ilustrações; listar no quadro, com a ajuda deles, alguns exemplos, como: <i>Cinderela</i>: desobediente; medrosa; deprimida; brincalhona; patricinha; cantora; atrapalhada; feia. <i>Madastra</i>: bondosa; rica; moderna; agradável; famosa etc.; explicar que a sucessão de fatos deve ser mantida (por isso a remissão aos textos-base será importante), mas as cenas podem ser modificadas para que as novas características fiquem bastante evidentes; enfatizar a importância de se pensar no leitor e que os textos devem ser <i>divertidos</i>, avisando também que eles serão posteriormente reunidos em coletânea da turma; incentivar os alunos (e, para isso, colocar-se disponível para tirar dúvidas e auxiliá-los nessa tarefa²⁵⁴) a utilizar figuras de linguagem, como a personificação, tendo em vista serem uma forma de usar criativamente a linguagem e dar asas à imaginação e fantasia; pedir que eles comecem, em seus grupos, a pensar nos textos.</p>	<p>Produção textual.</p>
14 ^a	<p>Acompanhar a produção textual dos alunos.</p>	<p>Produção textual.</p>
15 ^a e 16 ^a	<p>Acompanhar a produção textual dos alunos; recolher os textos prontos; avaliar a primeira escrita e devolvê-las para que possam ser feitas as correções; comentar as produções de forma geral enfatizando os pontos altos e baixos observados; recolher as produções finais, em conjunto com a professora supervisora, e digitalizá-las, posteriormente organizando-as em coletânea; reunir sugestões de títulos (pedir à turma) e selecionar um, por votação, para nomear o conjunto de trabalhos; solicitar a preparação para o reconto na próxima aula; explicar que esse próximo momento será um ensaio para a apresentação na feira literária da escola.</p>	<p>Produção textual.</p>
17 ^a	<p>Ouvir e comentar o reconto dos grupos.</p>	<p>Reconto.</p>
18 ^a	<p>Ouvir e comentar o reconto dos grupos.</p>	<p>Reconto.</p>
19 ^a	<p>Organizar a apresentação dos alunos na feira literária.</p>	<p>Reconto.</p>

254 Devido aos problemas de alfabetização apresentados por alguns, e considerando ser um exercício de escrita de extensão considerável, a atividade será realizada em grupo e na sala, para que eu possa orientá-los e tirar as dúvidas durante o trabalho.

Considerações finais

A experiência de estágio III foi inovadora para mim em mais de um sentido. Além de ser o meu primeiro estágio de regência, foi o meu primeiro contato com o Ensino Fundamental, tendo em vista que minhas vivências anteriores de sala de aula se limitavam ao Ensino Médio. Logo, cursar a disciplina me colocou frente a um contexto ainda inexplorado em minha trajetória profissional, principalmente em relação aos conteúdos e habilidades pensados pelos documentos norteadores para o nível escolar em questão. Nesse lugar ainda descobri que, na relação professor-aluno, muito afeto pode ser dado e gratuitamente.

Conseqüentemente, cada fase do estágio me possibilitou realizar reflexões necessárias à construção de um planejamento didático adequado à turma, principalmente os diálogos com a gestora, coordenadora e supervisora. Dessas partes, tive, durante todo o processo, o apoio e a confiança para contribuir nas aulas e participar da dinâmica escolar. Nesse particular, destaco o acompanhamento da supervisora, com quem pude travar boas conversas sobre o sujeito-aluno, a sociedade, o espaço escolar e, claro, a docência no ensino público, nos intervalos ou entre as trocas de sala, bem como trocar indicações de leituras.

Por tudo isso, os conhecimentos e os laços criados, avalio a atividade como imensamente proveitosa. No que se refere ao aspecto teórico, também foi prazeroso o envolvimento com os textos dos contos de fadas e brincar com os alunos de imaginar esse outro universo tocado pela magia e modos alternativos de contá-lo e conceber seus personagens. Não é o que a literatura faz? Amplia os limites do real que sozinho não se basta? Um trabalho de que necessitamos e que deve, sem dúvidas, principiar na infância. Como diz o poeta Manoel de Barros, cujas palavras já ressoaram neste trabalho, “Arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, C. M.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

BAJOUR, C. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. *In*: BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 17-45.

BASTOS, G. M. **A importância dos contos de fadas na educação infantil**. 2015. Trabalho

de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2015.

BELINTANE, V. A tradição oral na sala de aula. **Carta Capital** [S.l: s.n.], 2007.

BORBA, P. Ensino de leitura: por que precisamos falar sobre multimodalidade? **E-Docente**, 2021. <https://www.edocente.com.br/blog/leitura/ensino-de-leitura-e-multimodalidade/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

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

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CANTE lá, que eu canto cá. **Gole**, [s.d.]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2871/2645>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CARVALHO, L. Q. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 171-182, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/15674>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CEREJA, W. Oralidade e gêneros orais na BNCC e na escola. **Par Plataforma Educacional**, 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/oralidade-e-generos-orais-na-bncc-e-na-escola-por-william-cereja/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

COUTO, M. **O beijo da palavrinha**. Rio de Janeiro: Língua geral, 2006. (Coleção Mama África)

DIONISIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leitura**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

NÓBREGA, M. J. Contos e recontos, leituras e releituras, escrita e reescrita. **Redes Moderna**, 2021. Disponível em: <https://redes.moderna.com.br/2021/05/31/contos-e-recontos/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PORFIRIO, S.; SOUZA, F. E. B.; CIPRIANO, L. C. Textos multimodais: a nova tendência na comunicação. **Observatório da Imprensa**, 2015. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/textos-multimodais-a-nova-tendencia-na-comunicacao/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SECCO, C. L. T. O beijo da palavrinha, de Mia Couto: uma “estória de perigo”. **Revista Cátedra Digital**, s.d. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/o-beijo-da-palavrinha-de-mia-couto-uma-estoria-de-perigo/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 21 mar. 2022.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica** [1970]. 4. ed., 3ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2017.

WEIZ, I. C. Os contos de fadas no Ensino Fundamental: uma proposta piagetiana. **Revista Educação pública**, v. 21, n. 11, mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/os-contos-de-fadas-no-ensino-fundamental-uma-proposta-piagetiana>. Acesso em: 21 mar. 2022.

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA A PARTIR DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves²⁵⁵

Dirlei Luciano Benatti²⁵⁶

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de investigação a escrita, entendida como uma forma de ação socialmente contextualizada. Levando em consideração que a prática da escrita é de suma importância para a interação e participação social, entende-se que o contexto escolar representa um espaço privilegiado, em que podem ser trabalhadas atividades voltadas para o desenvolvimento dessa capacidade. Desse modo, a partir de oficinas de linguagem, objetiva-se analisar o desenvolvimento da produção textual escrita de alunos da Educação Básica. Para tanto, faz-se uso do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo dos estudos da linguagem, pautado, sobretudo, nos escritos de Bronckart (1999, 2006), no que diz respeito ao papel da linguagem no processo de desenvolvimento humano, e em Schneuwly (2004), no que se refere às práticas de intervenção didática. Além disso, toma-se como base a concepção de linguagem e de gênero do discurso de Bakhtin (1992). Nessa perspectiva, a escrita representa uma ação humana que pode ser desenvolvida em diferentes contextos sociais e por diversos atores, sempre utilizada com um objetivo definido. Quanto aos procedimentos metodológicos, destaca-se que o universo de análise é uma escola pública da Educação Básica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa, portanto, são estudantes que cursam o nono ano do Ensino Fundamental. Ademais, o instrumento gerador de dados é uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) voltada para o gênero opinativo. No caso em específico, trabalhar-se-á com a caracterização sociodiscursiva do texto dissertativo-argumentativo, destacando-se o desenvolvimento das seguintes capacidades previstas pelo Ministério da Educação na avaliação da prova de redação do Exame Nacional de Ensino Médio: domínio da escrita formal em língua portuguesa; compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento, capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos, domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação, capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos. A partir da efetivação da proposta,

255 Professora do curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul, RS, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa GEPETEC. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

256 Bolsista de iniciação científica e acadêmica de Licenciatura em Letras na Universidade Federal da Fronteira Sul, RS, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa GEPETEC. E-mail: dirleibenatti@gmail.com

espera-se propiciar uma reflexão sobre o trabalho com escrita nas aulas de Língua Portuguesa, buscando propor sugestões que permitam avançar nesse contexto. Objetiva-se promover a instauração de um processo de conscientização no que diz respeito ao uso da linguagem, focalizando, em especial, o desenvolvimento da escrita de estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Produção textual. Linguagem. Contexto escolar.

Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo a escrita, focalizando o trabalho com gêneros textuais por uma perspectiva sociointeracionista na instituição escolar, a qual pode ser um lugar de aquisição, reflexão e aprendizagem da linguagem em suas diferentes modalidades. Sabe-se que o contexto de ensino de língua materna ainda é uma questão a ser debatida, melhor dizendo, os índices nacionais de avaliação apontam, principalmente no Ensino Fundamental, grandes dificuldades com relação a atividades ligadas à linguagem: ler, interpretar e produzir textos.

Dessa maneira, como forma de mudar a situação apresentada, elaborou-se um projeto de pesquisa cujo objetivo principal é analisar o desenvolvimento da produção textual escrita de alunos da Educação Básica por meio do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Além disso, através de atividades didáticas, realizadas por meio de oficinas, analisar os textos produzidos pelos participantes da pesquisa, propiciar a caracterização do gênero opinativo, elaborar um diagnóstico sobre a produção inicial e final do aluno e, por último, promover uma reflexão a partir do trabalho com a perspectiva sociointeracionista. Neste trabalho, em específico, busca-se apresentar uma das atividades previstas numa das oficinas, a qual tem como foco o conhecimento dos mecanismos linguísticos de argumentação.

Para alcançar os objetivos propostos, faz-se o uso do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo dos estudos da linguagem, pautado, sobretudo, nos escritos de Bronckart (1999, 2006), no que diz respeito ao papel da linguagem no processo de desenvolvimento humano, e em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que se refere às práticas de intervenção didática. Ainda, no que diz respeito à atividade de ler e produzir textos, fundamenta-se em Filho (2022), o qual entende que se deve desenvolver o gosto pela leitura e não o hábito, pois este se faz sem se questionar e refletir.

Consoante aos procedimentos metodológicos, a pesquisa ocorre em uma escola pública de Educação Básica, nesse ínterim, os sujeitos são estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento da linguagem, utilizar-se-á do conceito de *Sequência Didática*, o qual foi desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma proposta reconhecida para a aprendizagem e o domínio de gêneros textuais em diferentes situações de interação/comunicação.

Como modelo de análise textual, consideram-se as categorias de análise utilizadas pelo Ministério da Educação para avaliação da redação do Enem. Ou seja, serão observadas as seguintes capacidades de linguagem: domínio da escrita formal em Língua Portuguesa, compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento, capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos, domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação e capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos.

Cumprido destacar que a aprendizagem de todas essas capacidades se dará por meio de oficinas, as quais ajudarão na internalização do texto dissertativo-argumentativo e no desenvolvimento de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Dessa forma, para dar conta dos objetivos propostos, neste trabalho, primeiramente, discorre-se sobre a perspectiva dos gêneros textuais, sobre sua utilização como objeto de ensino de Língua Portuguesa e sobre o procedimento metodológico denominado Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Subsequentemente, apresenta-se uma das atividades previstas em uma das oficinas, a qual se volta para o domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação. Por fim, são expostas as considerações finais.

Os gêneros e o uso da linguagem

É interessante destacar que a concepção sociointeracionista compreende a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse âmbito, o texto tem lugar central no ensino de Língua Portuguesa, visto que é considerado como unidade de trabalho. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, deve-se priorizar atividades de linguagem que desenvolvam as capacidades discursivas dos alunos, a saber, a leitura, a escuta e a produção de textos em diferentes situações de uso.

Nessa perspectiva, ressalta-se que um texto representa a materialização da linguagem vinculada a um determinado contexto de utilização da língua e a uma situação de produção, ou seja, qualquer texto é pertencente a um gênero textual (BRONCKART, 1996). Tendo isso em vista, é preciso que o ensino de Língua Portuguesa pautar-se no trabalho com gêneros textuais, compreendidos como importantes instrumentos para o desenvolvimento de capacidades discursivas (SCHNEUWLY, 2004). Sob esse enfoque, o uso dos gêneros como objetos de ensino possibilita não só a ampliação das capacidades de linguagem, como também a circulação e participação social:

[...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67).

Partindo disso, entende-se que o desenvolvimento da escrita com o auxílio dos gêneros textuais é uma atividade que demanda determinadas escolhas, ou seja, é preciso estabelecer qual gênero é o melhor para mediar o trabalho em sala de aula, a fim de que faça com que o aluno avance nas suas capacidades de linguagem. Nesse sentido, o ideal é que os alunos façam produções diversas, visto que

[...] a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 78).

Por esse motivo, nota-se que o elemento principal é a comunicação, em outras palavras, ela é uma prática de linguagem, oral ou escrita, à qual os alunos estão familiarizados devido à interação com os outros, assim, o gênero adapta-se ao interlocutor ou produtor e à situacionalidade. Por exemplo, trabalha-se o uso da linguagem formal para eventos/situações acadêmicas e/ou profissionais, entretanto não se deixa de considerar a linguagem informal e seus contextos de uso.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), é preciso compreender que o gênero não é apenas uma forma de comunicação; é preciso entendê-lo, no ambiente escolar, como um objeto de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deve se conscientizar, posto que o sujeito em formação terá que se submeter a determinadas circunstâncias em seu dia a dia, dessa maneira, “o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 79). Portanto, os gêneros textuais servem como suporte para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Sob essa óptica, Dolz e Schneuwly (2004, p. 80) explicam que

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero.

Por esse ângulo, é essencial o procedimento de levar ao domínio do gênero, seu reconhecimento e constituição, ou seja, que o aluno consiga transitar em diferentes situações, utilizando-se de gêneros diversos. Ademais, é importante salientar que os alunos sejam colocados em situações mais reais possíveis de comunicação, a fim de que melhorem sua produção/atuação. Na sequência do trabalho, discorre-se sobre uma proposta didática de trabalho com gêneros.

Os gêneros, o ensino de Língua Portuguesa e as Sequências Didáticas

Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) salientam que vários professores “queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista”. Isto significa que, durante a elaboração do planejamento, é importante propor exercícios que propiciem um pensamento crítico e reflexivo após o estudo de determinado gênero. Para que o aluno atinja esses resultados, é necessário que o gênero seja um objeto de aprendizagem em classe.

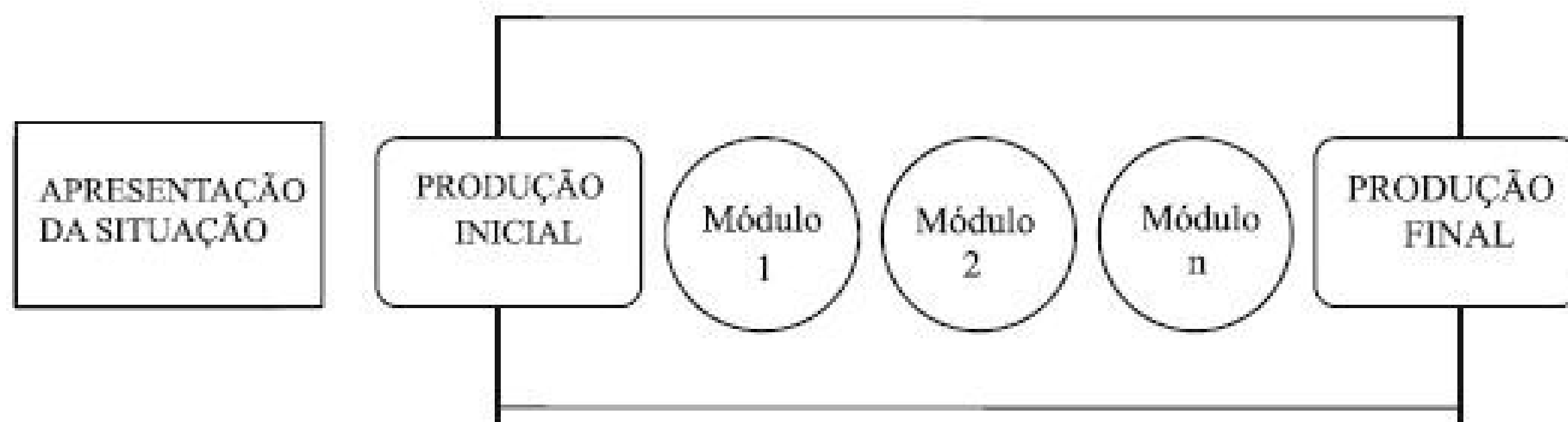
Nesse contexto, as atividades de linguagem realizadas em sala de aula com os estudantes devem priorizar o desenvolvimento das habilidades escrita e oral, distanciando-se do ensino tradicional. Dessa forma, uma proposta metodológica são as sequências didáticas, conforme defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Sob esse ponto de vista, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para utilizar esse procedimento didático, o professor deve entender que:

[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho da escola será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira insuficiente.’ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O procedimento metodológico elaborado pelos autores serve, desse modo, para o desenvolvimento de práticas de linguagem ainda não dominadas pelo aluno, ou seja, de complexidade maior de aquisição para o estudante. Em vista disso, a sequência didática apresenta o seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Inicia-se com a apresentação da situação, ou seja, fala-se para o aluno qual gênero será estudado. Nessa etapa, faz-se com o estudante “a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Desse modo, a primeira produção é quando “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). No que diz respeito aos módulos (ou oficinas), trazem práticas de linguagem cujo objetivo é sanar dificuldades relativas à aprendizagem do gênero em questão. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Após entender as características sociodiscursivas do gênero e seus usos, “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

Levando em consideração essa perspectiva de ensino, elaborou-se uma Sequência Didática voltada para a internalização do texto dissertativo-argumentativo, direcionada a alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Em seguida, apresentam-se informações sobre a atividade.

Procedimentos metodológicos: o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo e com os mecanismos de argumentação

Para possibilitar o conhecimento do texto dissertativo-argumentativo, foi elaborada uma Sequência Didática voltada para alunos do nono ano de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Além das etapas de produção – inicial e final – foram previstas seis oficinas

para a caracterização do gênero. Por uma questão organizacional, apresenta-se, aqui, a oficina 4, voltada para os mecanismos linguísticos de argumentação, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Oficina 4: Domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de saber articular as partes do texto com uso diversificado de recursos de coesão.

- O estudo dos organizadores textuais e dos aspectos linguísticos.

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme Filho (2022, p. 102), “dissertar é revelar um posicionamento, emitir um conceito ou dar uma opinião [...] Dissertamos para convencer. Nesse viés, o uso dos mecanismos é de suma importância. Tendo isso em vista, nessa etapa, avalia-se a utilização de conjunções, advérbios e locuções adverbiais na produção textual por parte dos alunos. À vista disso, como problematização, disponibilizam-se notícias em que há dificuldade ou ambiguidade de sentido, ou seja, sem coerência/coesão, a fim de promover uma reflexão do interlocutor (aluno) após a leitura.

Na sequência, são apresentados conectores que dão ideia de comparação, dúvida, semelhança, oposição, finalidade entre outros. Nesse momento, discute-se entre a turma sobre alguns desses recursos de coesão presentes nas notícias e a importância de utilizá-los.

Posteriormente, realiza-se a leitura com os alunos de uma redação com peso 1000, a qual leva o título de “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Entretanto, para haver uma maior reflexão sobre a diversidade dos recursos de coesão e sua importância na construção das ideias, omitem-se do texto os mecanismos de textualização e de argumentação. Em seguida, pede-se para que os alunos completem a redação com conectivos, a fim de facilitar a leitura e a compreensão do texto, de um lado, e propiciar ao estudante a compreensão das ideias que estão sendo construídas, de outro. O quadro, a seguir, traz o texto trabalhado.

Quadro 2 – Atividade elaborada pelos autores na oficina 4 como exercício para trabalhar com conectores na introdução, desenvolvimento e conclusão

Democratização do acesso ao cinema no Brasil

Segundo o filósofo Friedrich Nietzsche, a arte existe para impedir que a realidade nos destrua. Sob essa ótica, é inegável a crucialidade das expressões culturais para a promoção do bem-estar do homem moderno....., ao se observar o caráter excludente do acesso ao cinema no Brasil, é notório que essa imprescindibilidade não tem sido considerada no país....., pode-se afirmar que a negligência governamental e a escassa abordagem do problema agravam essa situação....., é válido destacar que a displicência estatal colabora com esse cenário. De acordo com o Artigo 6º da Constituição Federal do Brasil, promulgada no ano de 1988, todo cidadão brasileiro tem direito ao lazer....., ao se analisar a concentração de cinemas nas áreas de renda mais alta das grandes cidades, é indiscutível que essa premissa constitucional não é valorizada pelo governo nacional....., é importante salientar que essa má atuação do Estado provoca o acesso desigual a essa atividade de exibição por parte da população e, conseqüentemente, garante a condição de subcidadania de diversos indivíduos....., é pertinente ressaltar que a insuficiente exposição dessa problemática contribui para a não democratização desse programa cultural....., muitas vezes, a mídia negligencia o debate acerca da ausência de lazer nas periferias urbanas e no interior do país, o que faz com que a carência de cinemas nessas regiões não seja denunciada....., é indubitável que a pouca abordagem midiática com relação ao caráter restritivo do universo cinematográfico proporciona a perpetuação da concentração regional dessa atividade de exibição....., portanto, que o acesso não democrático ao cinema no Brasil é um entrave que precisa ser solucionado....., o Estado deve investir na ampliação do alcance desse programa cultural, por meio da capitalização das empresas *exibidoras*. Isso pode ocorrer....., com a concessão de subsídios fiscais a instituições privadas que, comprovadamente, promovam a construção de cinemas nas áreas carentes do país, a fim de que a acessibilidade a essa atividade de exibição seja garantida de forma igualitária....., a mídia deve elaborar reportagens de denúncia, as quais exibam a carência desse tipo de lazer nas periferias urbanas....., certamente, a afirmação de Nietzsche será vivenciada por todos os cidadãos brasileiros.

Fonte: Texto adaptado para a atividade. Disponível em: <http://glo.bo/3T1k6cA>

No que diz respeito à reflexão sobre os mecanismos de textualização e de argumentação, Filho (2012, p. 92-93) destaca o seguinte:

Na produção de textos escritos, abordamos os elementos de coesão e o fenômeno da coerência no período, no parágrafo e no texto, pois fazem a tessitura textual. Demonstramos que o entendimento do gênero textual dissertativo-argumentativo, estruturado com uma base teórico-prática, ajuda a orientar a produção dos educandos, levando-os a valorizar não apenas o plano da expressão em que eles observam a correção gramatical, mas também o plano do conteúdo, no qual a ênfase está na originalidade das ideias e na organização das estruturas linguísticas. Desse modo, o(a) estudante perceberá a escrita como uma forma de organizar o pensamento. Vale salientar que a coesão está no nível linguístico, por isso ela é um elemento visível e mensurável, enquanto a coerência está no nível das ideias. Por isso, ela exige uma atenção maior para percebermos a sua presença ou ausência.

Nessa perspectiva, entende-se que a atividade possibilita a reflexão sobre a utilização de recursos de conexão em nível microtextual, enfatizando a função que os conectores desempenham no período e no parágrafo, como também em nível macrotextual, observando-se sua importância para a construção do sentido do texto.

Considerações finais

Entende-se que a prática da escrita é de suma importância para a interação e participação social, desse modo, é preciso que o contexto escolar seja um espaço privilegiado para que sejam trabalhadas atividades voltadas para o desenvolvimento dessa capacidade. Nesse ínterim, o objetivo deste trabalho foi promover o conhecimento acerca do texto dissertativo-argumentativo a partir da apresentação de uma proposta de Sequência Didática. A perspectiva sociointeracionista, quadro teórico que fundamenta o trabalho (BRONCKART, 2006; BAKHTIN, 1992; SCHNEUWLY, 2004), defende que a linguagem, e, nesse caso em específico, a escrita, representa uma ação humana que pode ser desenvolvida em diferentes contextos sociais e por diversos atores, sempre utilizada com um objetivo definido. Dessa forma, o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo contribui não só com o desenvolvimento de capacidades discursivas dos estudantes envolvidos, mas também com sua inserção social, uma vez que se posicionar perante os acontecimentos sociais é uma atividade necessária a todo cidadão. Sob esse ponto de vista, com o trabalho, busca-se desenvolver capacidades de linguagem, como o domínio da escrita formal em Língua Portuguesa; a compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento, a capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos, o domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação, a capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos. A partir da efetivação da proposta, espera-se, primeiramente, propiciar uma reflexão sobre o trabalho com escrita nas aulas de Língua Portuguesa, buscando propor sugestões que permitam avançar nesse contexto. Nesse sentido, altera-se o objeto de ensino das aulas de língua materna, passando de uma perspectiva tradicional, cujo foco é a gramática, para uma perspectiva sociointeracionista, voltada para as práticas de linguagem. Ademais, objetiva-se promover a instauração de um processo de conscientização no que diz respeito ao uso da linguagem, focalizando a importância da escrita para a construção da cidadania.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 set. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FILHO, J. B. **Leitura e produção de textos na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

O DISCURSO DE INCITAÇÃO À AÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Suzana Maria Petrus Fonseca de Almeida²⁵⁷

Ana Beatriz Belém Moura²⁵⁸

Maria da Graça dos Santos Faria²⁵⁹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo investigar o gênero receita no perfil [@rafa_croche](#) da rede social Instagram, a fim de analisar sua construção linguística, tecnolinguageira e argumentativa no espaço digital. Observamos, no perfil mencionado, que a artesã denomina o objeto que tomamos para a análise como “receita de amigurumi” e observamos o porquê dessa designação. Fundamentamo-nos teoricamente, principalmente, nas concepções de textos de incitação à ação em Adam (2019) que os define como aqueles que possuem finalidade prática e os classifica entre textos injuntivos, procedurais e de aconselhamento; na noção de argumentação em Amossy (2008), que entende que embora haja textos não arranjados em torno de uma tese – visada argumentativa – todos possuem dimensão argumentativa, por defenderem algum ponto de vista. Analisamos, especialmente, a modalidade pedagógica, uma vez que nesta podemos observar a transferência de um saber de um locutor em posição superior para um auditório em posição de aprendiz; na concepção de gêneros em Bakhtin (2011), que entende esses como tipos relativamente estáveis de enunciados; nas características do tecnodiscurso em Paveau (2017), para quem os textos que se materializam na internet são concebidos como tecnodiscursos ou discursos nativos digitais; e, também, nos estudos de Pinto (2010), que afirma que apenas há argumentação se por meio de gêneros do discurso. A análise de dados foi feita de forma qualitativa e caráter explicativo; o método utilizado foi o indutivo, pois partimos de dados particulares para chegarmos a conclusões. Tendo em vista que a pesquisa já aponta para a possibilidade de trabalhar a argumentação em quaisquer gêneros do discurso, consideramos importante levar o trabalho a estudantes de ensino médio, a fim de propor um novo olhar sobre argumentação em textos, a partir da prática de leitura e produção de textos; discutir a importância do trabalho com os gêneros do discurso e as possibilidades de estudos com o gênero receita, que é considerado um gênero secundário (BAKHTIN, 2003) por ser escrito e, também, mais elaborado.

Palavras-chave: Incitação à ação. Argumentação. Ensino.

257 Graduanda em Letras/inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estratégias e Procedimentos de Organização Textual. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: suzana.petrus@discente.ufma.br

258 Graduanda em Letras/inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estratégias e Procedimentos de Organização Textual. E-mail: ana.belem@discente.ufma.br

259 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Grupo de Estratégias e Procedimentos de Organização Textual. E-mail: faria.maria@ufma.br

Introdução

Este trabalho está situado dentro da Linguística Textual, doravante LT, que considera, segundo Marcuschi (2001), o texto como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”, sendo visto numa perspectiva interacional.

Este trabalho visa apresentar como os textos de incitação à ação (ADAM, 2019) são construídos argumentativamente e, para isso, optou-se por trazer para esta análise o gênero receita. Também são trabalhadas a concepção de argumentação em Amossy (2008), que defende haver argumentação em quaisquer textos; a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011) e a concepção de gêneros digitais em Paveau (2017), tendo em vista que o objeto de análise foi retirado do ambiente digital, mais precisamente da rede social Instagram.

Considerando que pesquisas realizadas já apontavam para a possibilidade de trabalhar a argumentação em diversos gêneros do discurso, considerou-se, então, importante levar a abordagem desse estudo para estudantes do ensino médio, a fim de proporcionar um novo olhar sobre argumentação em textos. No entanto, entende-se pertinente trabalhar argumentação desde os anos iniciais do ensino básico.

Textos de incitação à ação e argumentação – aporte teórico

Esse trabalho é sustentado teoricamente pela teoria de textos de incitação à ação em Adam (2019), pela concepção de argumentação em Amossy (2008), pela definição de gêneros do discurso em Bakhtin (2011) e pelos estudos de Pinto (2010).

Adam (2019) define os textos de incitação à ação como sendo de finalidade prática que orientam a feitoria de alguma tarefa ou macro ação por alguém que deseja realizá-la. Esse autor categoriza os discursos de incitação à ação em três tipos de textos: injuntivos, procedurais e de aconselhamento.

Para este trabalho, foi escolhido como recorte o gênero receita, que se enquadra dentro dos textos de incitação à ação, sendo puramente procedural (ADAM, 2019), pois busca orientar o alocutário no processo de feitoria de determinado produto e possui finalidade prática. Nesses tipos de textos, há o caráter de obrigatoriedade e o grau de restrição dos atos de discurso imperativos, no caso das receitas, o alocutário tem liberdade média de não seguir à risca a injunção-recomendação.

O gênero receita, no geral, é de tipologia injuntiva no que diz respeito a sua estrutura. Esse gênero faz parte do cotidiano das pessoas e aparece em vários ambientes discursivos

da sociedade. Essa tipologia textual visa guiar o interlocutor para a execução de alguma atividade, direcionando a prática. Segundo Adam (1992), as receitas visam induzir ações tratando explicitamente de um fazer prático – o autor nomeia esse tipo de texto de procedural. De acordo com Rosa (2003, p. 32), o texto injuntivo conduzirá alguém através de uma sequência programada de microações a concluir uma macroação, que almeja ou está incumbido de efetuar.

É importante entender a diferença existente entre o conceito de sequências textuais e textos de incitação à ação. As sequências são definidas por Adam (2019, p. 50) como “categorias de textualização que articulam e hierarquizam agrupamentos de enunciados em um nível mesotextual pré-genérico que, assim, atravessa todos os gêneros”, ou seja, as sequências dizem respeito às estruturas dos textos e esse autor as categoriza em cinco, para as quais há um protótipo; são elas: descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal e cada uma dessas argumenta de alguma maneira.

Adam, apesar de não organizar em alguma sequência o texto injuntivo, já fez ressalvas sobre esse estar dentro daquilo que definiu como o protótipo da sequência descritiva, mas em 2018 ele atualiza sua teoria e passa a chamar os textos injuntivos de textos de incitação à ação e os identifica como aqueles que possuem dimensão argumentativa. Por não possuir uma tese e sim um ponto de vista, Adam assim os classifica e, então, esses textos se diferenciam daqueles que se enquadram numa sequência argumentativa. Embora não caibam em alguma sequência, esse mesmo autor apresenta um plano de texto para os textos procedurais, como é o caso da receita.

Amossy (2008) concebe a ideia de argumentação como modular, variando entre textos construídos para se chegar a certo acordo até textos construídos para que haja descrédito do adversário. Para essa autora a argumentação é “a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas por parte do alocutário” (AMOSSY, 2011, p. 130). Tendo em vista que nenhum texto é neutro e que a língua é ideológica (BAKHTIN, 2011), defende-se, neste trabalho, que há em todo texto pontos de vista em que táticas argumentativas são pactuadas.

Não necessariamente textos argumentativos procuram a adesão a alguma tese, mas sim anunciam um modo de se colocar argumentativamente fazendo uso de recursos da linguagem, a fim de obter, de alguma forma, certa influência sob determinado interlocutor/alocutário.

Amossy (2015, p. 60) defende que “no caso da argumentação no discurso, fundada na (nova) retórica e situada numa perspectiva decididamente dialógica, a argumentação está no coração do discurso, em que ele é tanto abertura para o outro quanto tentativa de chegar com ele a um acordo, ainda que imperfeito e provisório, sobre o razoável” e essa perspectiva

fundamenta-nos ao afirmar que todos os textos possuem o que essa autora denomina dimensão argumentativa.

Seguindo ainda a concepção de Amossy (2008), afirma-se que todo texto é argumentativo, embora nem todos sejam arranjados em torno de uma tese que o fundamente – chamados de textos de visada argumentativa, pela autora. Adam (2019), que também contribui para o embasamento teórico desta pesquisa, reitera, de mesmo modo, que todo texto comporta pontos de vista.

Para Pinto (2010), só podemos argumentar por meio dos gêneros do discurso, pois são esses que, ocasionalmente, determinam as formas de apelo até as formas como se dão as relações intertextuais. Amossy (2008) confirma que a argumentação nos textos se dá a depender de sua estrutura, pois cada um apresenta uma maneira particular de exprimir pontos de vista e determinadas interações apresentam regularidades concernentes à maneira de argumentar, o que essa autora vai denominar modalidades argumentativas.

Amossy (2018) categoriza as modalidades argumentativas: demonstrativa, pedagógica, patêmica, por coconstrução, negociada e polêmica. Dentre essas, dar-se-á maior atenção à modalidade pedagógica, pois é a que servirá para o objeto de estudo escolhido: o gênero receita.

Esse modo de argumentar irrompe quando “um locutor se coloca em posição superior e leva à reflexão um auditório que ocupa o lugar de aprendiz” (AMOSSY, 2008, p. 234). É nessa modalidade, a pedagógica, que as incumbências sociais dos ilocutário e alocutário se encontram num lugar de poder diferenciado.

A receita e a ideia de argumentação

A receita é classificada, por Bakhtin (2011), como um gênero secundário, pois, dentro de sua definição, esses seriam aqueles textos que exigem mais planejamento, portanto mais elaborados. Quando se pensa nesse gênero do discurso, logo acontece a associação desse ao preparo de alimentos que se pauta pela instrução, tendo duas partes bem definidas – lista de ingredientes e modo de preparo.

O objeto de estudo deste trabalho foi encontrado na rede social Instagram no perfil [@rafa_croche](#) da artesã Rafaela Chaves e é denominado “receita de amigurumi”. Segundo o dicionário *Michaelis on-line* a palavra receita é conceituada como “lista de ingredientes necessários na preparação de um prato culinário ou de uma bebida, com instruções que devem ser seguidas na sua realização”²⁶⁰, mas seu sentido pode ser mobilizado e, ainda de acordo

260 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/OLWao/receita/>. Acesso em: 15 maio 2022.

com o mesmo dicionário, pode sugerir “indicação relativa ao modo de proceder, para se atingir determinado fim”. Por adquirir também este último sentido, entendeu-se que é por essa razão a escolha da artesã por essa lexia.

Durante as pesquisas prévias para elaboração deste trabalho, observou-se que Amigurumi é uma técnica de crochê japonesa utilizada para a elaboração de bonecos e significa “bicho de pelúcia feito de crochê”²⁶¹. Para a elaboração desses bonecos é necessário seguir uma receita e possuir itens de costura específicos. Para uma peça de artesanato ser considerada amigurumi, é necessário que essa seja humanizada, ou seja, que tenha características humanas, como olhos, boca, nariz e também é necessário possuir forma tridimensional.

Essa técnica tornou-se uma tendência em DIY (*Do It Yourself* ou faça você mesmo – tradução livre). Os amigurumis são itens de decoração e por conta da aparência dessas peças surgiu uma demanda por essas receitas; isso fez com que aparecessem revistas e livros a fim de demonstrar o processo de feitura dos bonecos. Com a internet, se pode observar que houve uma migração desse tipo de conteúdo para *sites*, *blogs* e também para as redes sociais.

O gênero receita não emerge, primeiramente, no ambiente digital, contudo o exemplo que trazemos é denominado um gênero nativo digital (PAVEAU, 2021) por ser elaborado de forma *on-line* num meio digital que o hospeda. Paveau (2021, . 168) caracteriza a escrita para o digital:

[...] as restrições que a técnica coloca na escrita digital são de duas ordens: no nível macro, elas produzem determinismos dos formatos próprios dos dispositivos de escrita; em um nível micro, elas se voltam à natureza dos elementos da linguagem no contexto digital que integram intrinsecamente uma dimensão técnica.

Esses gêneros nativos digitais são denominados compósitos, pois possuem natureza mista: composição tecnolinguageira, podendo ser plurissemiótica (mobilizando texto, imagem, som) (PAVEAU, 2021), como acontece no exemplo que, neste trabalho, tomou-se para análise.

Apesar de, à primeira vista, aparentar não haver nenhum grau de argumentatividade nos textos dos gêneros receita, esses possuem dimensão argumentativa, assim como todo tipo de texto. As receitas não apresentam sequência argumentativa (ADAM, 2019), pois não se organizam tendo como base alguma tese, mas procuram mostrar uma forma de fazer algo determinado, contendo, então, um ponto de vista. Sustentando-nos nas concepções de argumentação em Amossy (2008) e Adam (2019), acredita-se que a argumentação em textos não deve ser apenas considerada a partir de aspectos gramaticais e/ou lexicais, mas entendendo que todo texto é singular, faz parte de um contexto comunicativo e é dotado de sentido.

261 Disponível em: <https://ricmais.com.br/entretenimento/amigurumi-tecnica-japonesa/>. Acesso em: 15 maio 2022.

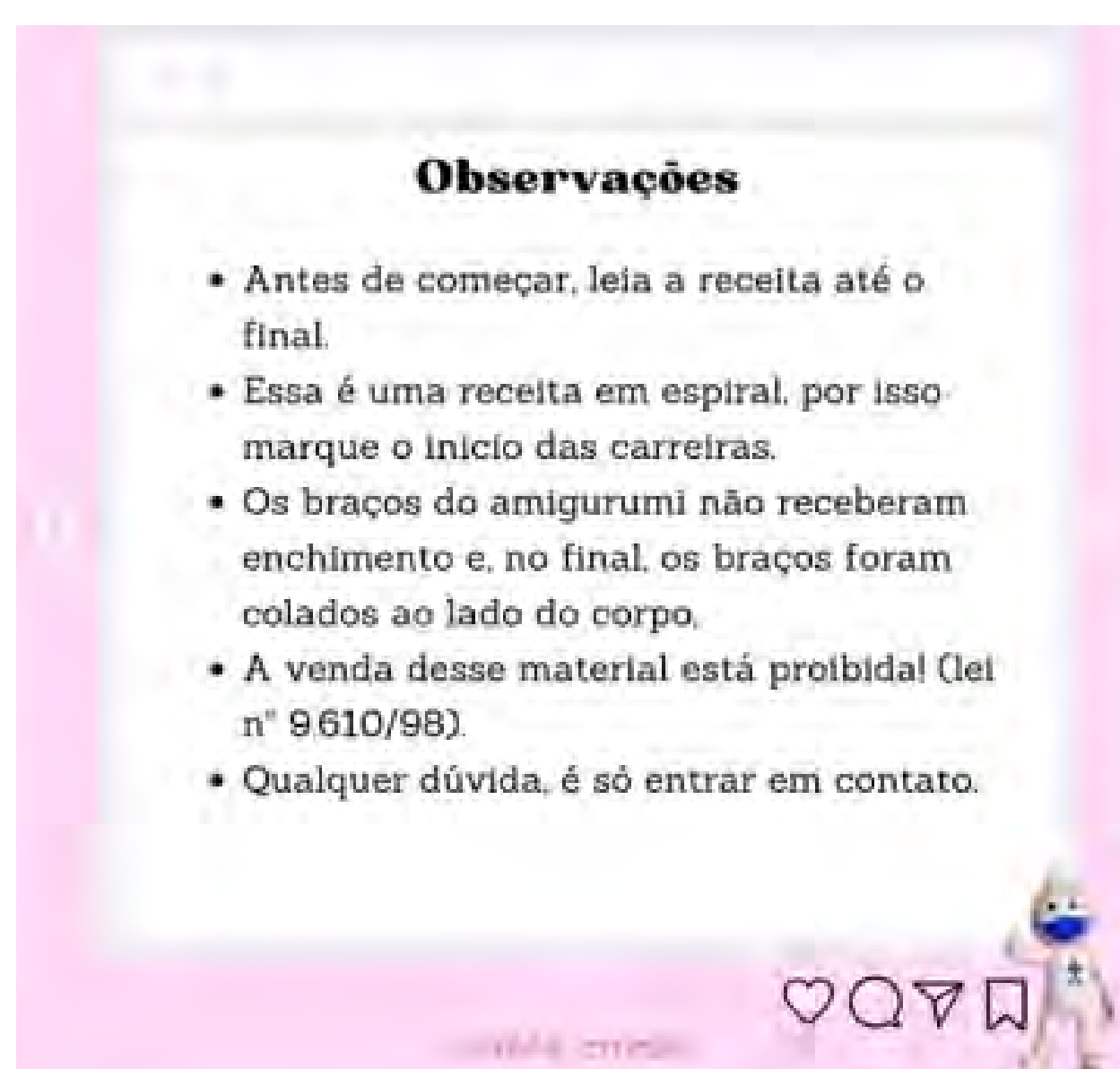
Tudo que é dito é dito de uma maneira e não de outra, quando se diz algo de uma forma, se deixa de dizer de outra forma. Neste trabalho, defende-se que todo tipo de texto é orientado argumentativamente, logo todos são argumentativos em diferentes graus. Portanto, a argumentação se trata de uma tentativa de influenciar o outro, a partir de determinada interação. Existem várias maneiras de fazer um bolo de chocolate, por isso, existem várias receitas para auxiliar um alocutário nesse processo. Cada receita, então, defende a sua maneira de realizar determinada ação. A receita de amigurumi acontece da mesma maneira. Abaixo, anexado o objeto de estudo/análise desta pesquisa, a receita do amigurumi do Zé Gotinha:

Figura 1 – Capa Receita Amigurumi Chaveiro Zé Gotinha



Fonte: Rafa Crochê Artesanato. Instagram: [@rafa_croche](https://www.instagram.com/rafa_croche)²⁶²

Figura 2 – Observações

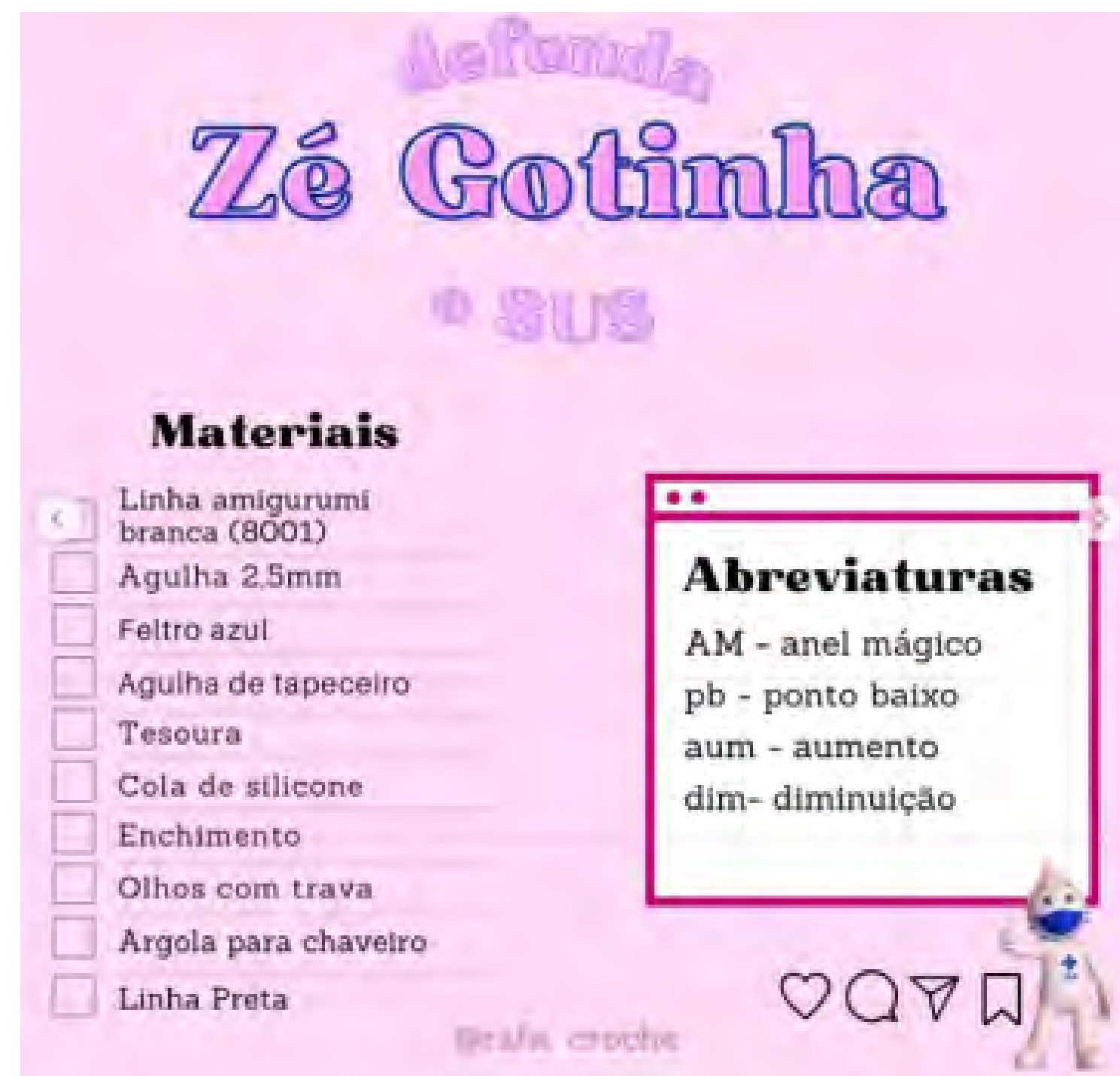


Fonte: Rafa Crochê Artesanato. Instagram: [@rafa_croche](https://www.instagram.com/rafa_croche)²⁶³

262 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZHeOndLCWB/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 24 jan. 2022.

263 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZHeOndLCWB/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Figura 3 – Materiais e Abreviaturas



Fonte: Rafa Crochê Artesanato. Instagram: @rafa_croche²⁶⁴

Figura 4 – Braços e Pernas



Fonte: Rafa Crochê Artesanato. Instagram: @rafa_croche²⁶⁵

264 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZHeOndLCWB/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 24 jan. 2022.

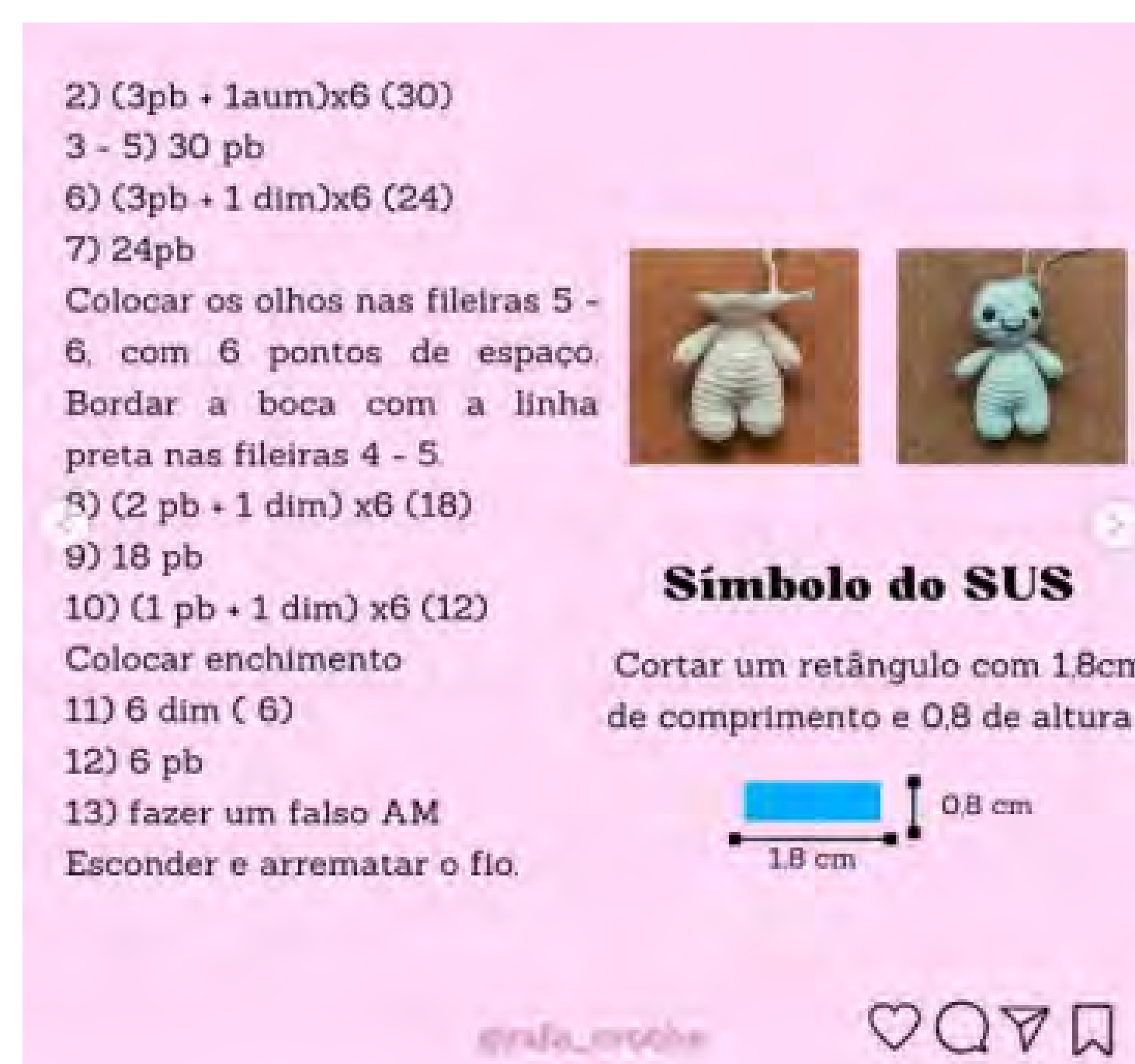
265 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZHeOndLCWB/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Figura 5 – Cabeça



Fonte: Rafa Crochê Artesanato. Instagram: @rafa_croche²⁶⁶

Figura 6 – Símbolo do SUS



Fonte: Rafa Crochê Artesanato. Instagram: @rafa_croche²⁶⁷

266 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZHeOndLCWB/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 24 jan. 2022.

267 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZHeOndLCWB/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Figura 7 – Finalização



Fonte: Rafa Crochê Artesanato. Instagram: @rafa_croche²⁶⁸

Os textos de incitação à ação apresentam regularidades linguísticas comuns (ADAM, 2019). Trazendo o exemplo acima para análise, se pode observar algumas dessas regularidades como as Características Enunciativas (C1), dadas pelo apagamento da presença enunciativa de um *expert*; o lugar do sujeito-agente é deixado pronominalmente aberto, podendo ser, então, ocupado por cada leitor-usuário.

A receita de amigurumi também apresenta Contrato de verdade e promessa de sucesso (C2) que acontece entre o *expert* e o leitor, pois se refere à validade das informações dadas; “esse contrato implícito garante ao destinatário que, se respeitar os procedimentos indicados, alcançará o objetivo visado” (ADAM, 2019, p. 276). Na receita tomada para análise, encontra-se essa característica quando a artesã finaliza o *post* em “agora é com vocês!” (figura 7) e “não esqueça de me marcar nas suas redes sociais, vou amar ver o seu trabalho” (figura 7).

Encontra-se também um Léxico Especializado (C3), pois este “é imposto pela precisão informacional buscada e pelo fato de o conhecimento do universo de referência ser supostamente comum aos coenunciadores” (ADAM, 2019, p. 277); no exemplo escolhido observamos termos como “ponto baixo”, “tiras de feltro”, “anel mágico” (figuras 3 e 7), que compõem esse léxico.

Observa-se também a representação das ações e força ilocutória (C4), que é “uma das mais importantes características de textos de incitação à ação é a abundância de predicados representando ações temporais sucessivas e atualizadas verbalmente no infinitivo, no imperativo, no futuro ou no presente” (ADAM, 2019, p. 277), “a segunda grande característica de superfície

268 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZHeOndLCWB/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 24 jan. 2022.

é a presença de um grande número de proposições de valor ilocutório forte, em particular, de atos diretivos sucessivos muito marcados no imperativo e um pouco menos no infinitivo” (ADAM, 2019, p. 277), estando esta última localizada na parte instrucional-procedural, como, por exemplo, quando a artesã usa “arremate”, “junte”, “costure”, “coloque” (figuras 4 e 5), esses usados no imperativo, mas também encontramos verbos acionais no infinitivo como “cortar”, “colocar”, “bordar” e outros (figura 6).

Apesar de não ser frequente a aparição de Marcas de conexão (C5) no gênero receita, nesta encontramos diversas, como em “para finalizar”, “para facilitar”, “por isso”, “no final” (figuras 2, 5 e 7). Quanto à Macrossegmentação tipográfica (C6), observamos grande visibilidade resultante das indicações alfanuméricas e pela presença de componentes icônicos (fotografia e esquema) que objetivam apresentar o passo a passo do processo até o produto final (todas as figuras), isso caracteriza discursos didáticos.

Diferentemente da receita culinária que se organiza em duas partes (lista de ingredientes e modo de preparo), observou-se que a receita de amigurumi se organiza em três partes: materiais, abreviaturas e o passo a passo de cada parte do boneco (a parte observações não é encontrada em todos os textos desse gênero). No caso particular do gênero receita, pode-se observar grande número de predicados acionais, seja no imperativo, seja no infinitivo. Notou-se também a transferência de saber, de forma vertical, do ilocutor ao alocutário.

O caráter obrigatório e o grau de restrição de atos de discursos imperativos variam de um gênero a outro (ADAM, 2019). Nos gêneros procedurais (como é o caso das receitas, guias, instruções de montagem e outros), a liberdade de seguir a injunção-recomendação é média, no entanto a receita que se trouxe, por não ser uma receita culinária, como seria a receita de um bolo, onde se pode adicionar mais ovos que o recomendado ou, então, caso não se tenha um tipo de farinha é possível substituí-la, a liberdade é baixa, pois deve-se seguir o mais fielmente as instruções, caso contrário há alta possibilidade de o produto final sair diferente do objetivo.

O caráter argumentativo no exemplo acima também se dá quando se propõe a observar o contexto onde o texto é construído. A postagem da receita de amigurumi que instrui os interlocutores na feitura de um chaveiro do Zé Gotinha foi feita em 24 de janeiro de 2022, período ainda pandêmico causado pelo vírus do Covid-19. Na legenda do *post*, a artesã Rafaela Chaves explica quem é essa figura, apesar de ser de amplo conhecimento dos cidadãos brasileiros. Num período onde o presidente do Brasil (2018-2022), em meio a maior pandemia no século XXI, rechaça o uso da vacina e muitos brasileiros passam a aderir à ideia se opondo, da mesma forma, à vacinação, desconsiderando que são as vacinas a melhor maneira de se proteger da doença e evitar sua forma grave cujas complicações podem levar à morte²⁶⁹.

269 Disponível em: <https://www.pfizer.com.br/noticias/ultimas-noticias/importancia-da-vacinacao>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Quando alguém divulga um texto visando ensinar seu público o passo a passo de um amigurumi de boneco que se tornou ícone das campanhas de vacinação, logo está posicionando-se e mostrando um ponto de vista, mesmo que o gênero base desse texto seja a receita. O ponto de vista/posicionamento da artesã fica ainda mais evidente na imagem que abre a receita onde essa coloca “Defenda o SUS” como também utiliza na legenda do *post* a *hashtag* *#defendaosus*, esta muito utilizada durante o período da pandemia do Covid-19 para marcar uma posição-sujeito que se opõe à ideologia defendida pelo atual presidente.

A artesã se mostra, então, atravessada por uma doxa – ou opinião comum na comunicação verbal, ou seja, é um sujeito atravessado. Da mesma forma, é um sujeito estrategista, pois se vale desse método, no caso a explanação de uma receita, para expor um posicionamento e incentivar que as pessoas se vacinem.

Fazendo uso do espaço digital para a propagação desse material, notou-se, também, que o gênero receita passa por uma mudança interacional quando transportado para esse ambiente, pois o Instagram, assim como outras redes sociais ou mídias digitais, permite a interação rápida entre alocutor e ilocutário por meio das curtidas, comentários, compartilhamentos e, no caso do Instagram, por meio da ferramenta “salvos”.

O discurso de incitação à ação e o ensino de língua portuguesa

As pesquisas deste trabalho desde o início apontaram a possibilidade das práticas com a argumentação nos mais diversos gêneros discursivos e por isso considera-se relevante esse estudo ser desenvolvido com estudantes desde os anos iniciais do ensino básico, tendo em vista que este trabalho sugere a aquisição do saber não apenas dos gêneros que cabem numa sequência argumentativa, mas de todos aqueles que buscam uma prática, como o que foi apresentado/analísado.

Apesar de se ter ciência da ampla oportunidade que é introduzir a argumentação aos alunos desde os anos iniciais escolares, optou-se por propor a apresentação dessa pesquisa a estudantes do ensino médio, tendo em vista que é, infelizmente, apenas nos anos finais do ensino básico que a argumentação é mais trabalhada com os alunos, pois a grande parte deles é submetido ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) onde é solicitada a elaboração de uma redação de tipologia dissertativa-argumentativa e, então, os estudantes devem expor suas ideias e, também, arranjar-las em torno de uma tese a ser defendida.

É a partir dessa observação que se considerou, então, importante propor um novo olhar sobre argumentação em textos tendo como referência as concepções de argumentação em Amossy (2008) e as concepções de discurso de incitação à ação em Adam (2019).

Trabalhando com as noções de gênero em Bakhtin (2011), notou-se que a argumentatividade pode ser estudada/trabalhada a partir da produção de textos e da prática de leitura. Constatou-se, então, que o gênero receita faz parte do cotidiano das pessoas e, por isso, permite o desenvolvimento de diversas atividades. Com a receita se pode trabalhar em sala de aula o desenvolvimento da escrita e leitura, assim como a fomentação de alunos mais analíticos e participativos.

Trabalhar, então, com a argumentatividade das receitas parece-nos uma proposta original, pois, sob alguns olhares, é um gênero que à primeira vista não demonstra nenhum ponto de argumentatividade, mas tendo como base a concepção de argumentação em Amossy (2008) defende-se que todo texto é argumentativo mesmo que não seja arranjado em torno de uma tese.

Argumentações finais

Este trabalho é produto de uma pesquisa de iniciação científica e está situado na Linguística Textual que entende que o texto deve ser visto sempre, sobretudo na sala de aula, como unidade de sentidos em contexto. Partiu-se das concepções de argumentação (AMOSSY, 2008) e ensino com base nos textos de incitação à ação (ADAM, 2019), envolvendo ainda as noções de gêneros do discurso em Bakhtin (2011), a fim de provar a existência de uma relação frutífera entre essas teorias que são desenvolvidas dentro de práticas discursivas que acontecem a partir dos mais diversos contextos de interação socioculturais.

Integrando Paveau (2017) no aporte teórico, se pôde observar as mudanças que aconteceram/acontecem, não apenas na estrutura do gênero receita, que não é um texto nativo digital, nos diversos gêneros do discurso quando passam a, também, habitar o espaço digital. Ratificasse, por fim, que o gênero receita não está enquadrado em alguma sequência textual, por essa razão Adam (2019) passa a chamá-lo de texto de incitação à ação.

O objetivo deste trabalho foi propor um novo olhar à argumentação, a fim de propiciar aos alunos, através desse estudo, condições de se apropriar do conhecimento, usá-lo de forma crítica para que haja reais possibilidades de integração ao mundo como leitor autônomo. Espera-se, a partir daqui, que haja possibilidades de continuar desenvolvendo essa temática em trabalhos futuros, tendo em vista outros *corpora* que já se têm para a aplicação dessa teoria, pois se entende que este estudo contribui para os estudos da linguagem no que diz respeito às questões argumentativas nos textos de incitação à ação.

Referências

ADAM, J-M. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Tradução de Eduardo Piris *et al.* São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 1, p. 129-144, 2011.

AMOSSY, R. As modalidades argumentativas do discurso. *In*: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (org.). **Análises do discurso hoje**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 231-254.

AMOSSY, R. La place de l'influence et de la persuasion dans l'analyse du discours. *In*: SOULAGES, J.-C. (org.). **L'analyse de discours – sa place dans la sciences du langage e de la communication**. (Homage à Patrick Charaudeau). Rennes: Press Universitaires de Rennes, 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M (org.). **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

PAVEAU, Marie-Anne. **L'Analyse du Discours Numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques**. Paris: Hermann Éditeurs, 2017.

PINTO, R. **Como argumentar e persuadir – Práticas**: política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris? – Sociedade Editora, 2010.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! *In*: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

O DISCURSO SOBRE “LINGUAGEM NEUTRA” EM UM GUIA DE LINGUAGEM INCLUSIVA BRASILEIRO

Camilla Machado Cruz²⁷⁰

Resumo: Este trabalho, vinculado ao Projeto de Dissertação intitulado “A manualização do saber linguístico: discursos sobre igualdade de gênero em guias de linguagem inclusiva brasileiros (GAP/CAL/UFSM 056198)”, apresenta uma análise discursiva do manual de linguagem inclusiva de título: “Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós” (HBO, 2020). Neste estudo, ainda que o título do manual apresente o termo “guia”, e não “manual”, utilizamos o termo “manual” em decorrência do nosso entendimento acerca da noção de manualização, a qual se fundamenta, em consonância com Christian Puech (1998) e conforme a História das Ideias Linguísticas, como o processo que possibilita que os manuais se tornem instrumentos linguísticos que buscam divulgar um determinado saber sobre a língua e suas possíveis formas de uso. A análise a ser realizada neste trabalho considera a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, formulada por Michel Pêcheux e seus colaboradores na França, bem como difundida por Eni Puccinelli Orlandi e seus colaboradores no Brasil, em articulação com o campo da História das Ideias Linguísticas. O manual a ser analisado foi publicado pela empresa televisiva brasileira, que também oferece serviços de transmissão contínua, a qual possui sede nos Estados Unidos, Home Box Office (HBO). Vale dizer também que tal manual foi inspirado pela série juvenil denominada “Todxs Nós”, que aborda, entre outras problemáticas, a questão do uso da linguagem inclusiva, com ambientação em São Paulo/Brasil. O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a manualização do saber linguístico, por meio de uma análise do discurso sobre a “linguagem neutra”, concebida nesta investigação como a linguagem não binária, a qual propõe mudanças morfológicas e sintáticas em relação ao gênero gramatical com o propósito de representar as diversas identidades de gênero (binários e não binários), no manual de linguagem inclusiva mencionado anteriormente. Dito isso, é fundamental especificar que compreendemos a noção de língua de acordo com Pêcheux (2014), ou seja, como a base dos processos discursivos, estando sempre passível de equívoco e de instabilidade. Finalmente, sinalizamos a importância de estudos discursivos sobre a temática da linguagem inclusiva, visto que a linguagem possível de ser utilizada, seja ela inclusiva ou discriminatória, forma parte do jogo da língua, que, determinada pela historicidade e pelas condições de produção, bem

270 Mestranda em Letras e bolsista CAPES. Área de Concentração: Estudos Linguísticos; Linha de Pesquisa: Língua, Sujeito e História; Programa de Pós-Graduação em Letras; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Orientadora: Profa. Dra. Taís da Silva Martins (UFSM). E-mail: camilla.cruz@acad.ufsm.br

como distante de qualquer neutralidade, estabelece uma desestabilização do discurso sobre inclusão de gênero. Dessa forma, a linguagem inclusiva se apresenta como uma luta política, pois os sujeitos buscam nomear com a finalidade política de simbolizar os gêneros identitários, para além do masculino e feminino, como ocorre com o uso da linguagem neutra, através da sinalização de possíveis gêneros gramaticais materializados na/pela língua.

Palavras-chave: Linguagem inclusiva. Discurso. Manualização.

Introdução

Inicialmente, é essencial destacar que este trabalho se vincula ao projeto de dissertação intitulado “A manualização do saber linguístico: discursos sobre igualdade de gênero em guias de linguagem inclusiva brasileiros” (GAP/CAL/UFSM 056198). Vale dizer que a pesquisa que está sendo desenvolvida na dissertação mencionada se encontra em fase de finalização, havendo transcorrido o processo de qualificação.

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma reflexão sobre como ocorre a manualização do saber linguístico, por meio de sequências discursivas, selecionadas a partir de um manual de linguagem inclusiva brasileiro intitulado “Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós” (HBO, 2020), publicado pela empresa televisiva brasileira Home Box Office (HBO), de sede estadunidense.

Dessa forma, é preciso considerar que se trata de uma empresa que oferece serviços tanto enquanto canal de televisão privado, como enquanto *streaming*, ou seja, por meio de uma tecnologia de distribuição digital privada, na qual o usuário pode selecionar o que/quando deseja assistir os conteúdos multimídias pela internet em transmissão contínua.

Assim sendo, o sujeito que consome tais serviços, como o canal televisivo e o serviço via *streaming* da HBO, precisa ter determinadas condições econômicas para acessar os conteúdos multimídia. É importante lembrar que acessar a internet igualmente requer condições econômicas e sociais específicas que possibilitem tal acesso.

A série televisiva intitulada “Todxs nós”, de título homônimo ao manual em análise, possui 1 temporada, constituída por 08 episódios, cada um de duração aproximada de 35 minutos. Lançada em março de 2022 no Brasil, “Todxs nós” é uma série dramática e juvenil, de temática LGBTQIAP+²⁷¹. A trama narra a história da vida de Rafa, jovem pansexual²⁷² de 18 anos que se identifica, no que se refere ao gênero identitário social, como uma pessoa não binária. Ela se muda para a cidade de São Paulo, onde busca compreensão e respeito, ao viver novas experiências. Na série, é constante o uso da linguagem não binária, especialmente por parte de Rafa, personagem principal.

271 A sigla simboliza: Lésbica (L), Gay (G), Bissexual (B), Transexual (T), Queer (Q), Intersexo (I), Assexual (A), Pansexual (P), entre outras identidades de gênero e sexualidades (+).

272 Atração sexual, romântica ou emocional em relação às pessoas, independentemente de seu sexo ou identidade de gênero.

Figura 1 – Capa do manual analisado



Fonte: Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós (HBO, 2020).

É crucial explicar que, neste artigo, intento compreender como ocorre a manualização do saber linguístico, a partir de uma análise discursiva acerca da “linguagem neutra”, nomeada nesta investigação como a linguagem não binária, pois é sabido que a linguagem não é neutra (motivo de o termo estar escrito entre aspas ao longo deste artigo), a qual se sugere no manual de linguagem inclusiva analisado, na forma de algumas mudanças morfológicas e sintáticas em relação ao gênero gramatical, a fim de representar as diversas identidades de gênero (binários e não binários).

No que concerne ao referencial teórico deste estudo, é fundamental explicitar que se vincula ao aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de filiação francesa, teorizada, primeiramente, por Michel Pêcheux, filósofo-linguista francês, bem como difundida, no Brasil, principalmente por Eni Orlandi, analista de discurso brasileira. Em articulação com a Análise do Discurso de linha francesa, busco mobilizar teoricamente conceitos dos estudos das Histórias das Ideias Linguísticas, os quais serão abordados posteriormente, são eles os seguintes: gramatização (AUROUX, 2014) e manualização (PUECH, 1998).

A seguir, apresentarei uma introdução conceitual acerca da linguagem não binária, que comportará os conceitos de língua, discurso e gênero social dos sujeitos. A seguinte seção deste artigo será importante para compreender tanto a questão da manualização do saber linguístico, como as análises discursivas especificamente e as considerações finais desta pesquisa, apresentada no evento intitulado V Congresso Internacional de Letras (CONIL), no Simpósio “Análise do Discurso”.

Língua, discurso e gênero

Com a finalidade de elucidar, neste artigo, como entendo teoricamente conceitos como: “linguagem inclusiva”, “linguagem não sexista” e “linguagem neutra”/“linguagem não binária”, nesta seção, tratarei de definir, além dos conceitos mencionados, outros conceitos relevantes, como: “língua” e “linguagem”, de acordo com os estudos discursivos pecheutianos.

A “linguagem inclusiva”, em linhas gerais, busca estimular a igualdade no âmbito da linguagem, seja em relação a questões de gênero, etnia, raça, classe social, deficiências, etc. A “linguagem não sexista”, por sua vez, busca viabilizar uma linguagem inclusiva com respeito ao gênero feminino, evitando o uso do masculino genérico, propondo novos usos linguísticos como: desdobrar as palavras em feminino e masculino e/ou utilizar palavras impessoais que não marcam gênero gramatical.

Por outro lado, a “linguagem neutra”, também nomeada “linguagem não binária”, busca promover uma linguagem inclusiva com respeito a todos os gêneros existentes, propondo uma modificação gramatical e morfológica. Dessa maneira, se trataria de um terceiro gênero na língua portuguesa, considerado neutro, ou seja, nem feminino, nem masculino. Isso pode ocorrer pelo uso da letra “e” para marcar desinências gramaticais de gênero, em vez de “a” e “o”, como se recomenda em gramáticas de língua portuguesa.

Com o propósito de compreender de que forma a linguagem inclusiva se relaciona com questões de gênero e sexualidade, é preciso considerar o gênero performativo entendido no campo dos Estudos de Gênero. De acordo com a filósofa feminista e materialista Judith Butler (2015), o gênero constitui uma construção histórica e cultural, formulada para que se determine os papéis de gênero aos sujeitos, que não possuem relação com o sexo biológico.

Conforme a área de saber da Análise do Discurso de linha francesa, essa determinação pode ser comparada à inscrição do sujeito que assume determinada posição-sujeito, em uma formação discursiva específica que autoriza o que pode e deve ser dito em certas condições de produção.

Ainda em consonância com Butler (2015), entendo que os papéis de gênero foram criados na sociedade, sendo diretamente influentes na maneira como os sujeitos se comportam socialmente (em família, no ambiente escolar e profissional, sexualmente...), quais expressões comunicativas enunciam, quais roupas vestem, entre outros. Nesse sentido, performar um gênero só é possível pela linguagem, que permite que se possa perpetuar saberes sobre gênero, feminino ou masculino, considerando o binarismo regente na sociedade brasileira.

É fundamental conceituar “linguagem” e “língua” para os estudos discursivos de linha francesa, teorizados por Pêcheux, a qual se apresenta como um campo de saber de entremeio de outros saberes, a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Dito isso, a linguagem, para Pêcheux (2014), é tida como um sistema de ambiguidades na qual o sujeito está inserido e duplamente afetado, pela ideologia e pelo inconsciente. Nesse funcionamento, a língua é a materialidade do discurso, a base dos processos discursivos, existindo a partir da historicidade e da contradição ideológica, posto que o discurso está atrelado à língua de forma constituinte e não acidental, assim como está sujeita ao equívoco e à instabilidade (PÊCHEUX, 2014).

Igualmente, é necessário explicar o conceito de discurso para a Análise do Discurso de linha francesa. Conforme Pêcheux (2014, p. 81, grifos do autor), o discurso é “efeito de sentidos entre os pontos A e B”, ou seja, a produção de efeitos de sentido deve ocorrer por meio de relações que são sempre ideológicas.

Para a analista de discurso argentina que tem desenvolvido relevantes pesquisas referentes à linguagem inclusiva, Mara Gluzman (2019, p. 5), “[...] la lengua es un conjunto de condiciones que permite describir y explicar, precisamente, por qué es o no posible producir frases con ciertas formas”²⁷³. Nesse viés, para utilizar uma linguagem inclusiva de gênero, é possível desdobrar as palavras em feminino, masculino ou utilizar termos coletivos que possam generalizar os sujeitos sem especificar seus gêneros. Por sua vez, o uso da linguagem não binária é uma possibilidade de especificar o sujeito-não-binário, visibilizado ideologicamente por meio da materialidade da língua e fora de uma esperada gramaticalidade.

Em seguida, apresentarei uma breve fundamentação teórica acerca da manualização do saber linguístico, em uma tentativa de articulação entre a Análise do Discurso e a História das Ideias Linguísticas.

A linguagem inclusiva e a manualização do saber linguístico

A publicação de manuais de linguagem inclusiva e de manuais de linguagem não sexista encontra-se em ascensão na atualidade, em diversos países, inclusive em âmbitos institucionais, como universidades e institutos. Neste artigo, o manual de linguagem inclusiva intitulado “Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós” (HBO, 2020) foi selecionado como *corpus*, sendo ele um manual brasileiro de instância audiovisual e televisiva, visto que se baseia na série homônima, embora privada.

273 Em português: “A língua é um conjunto de condições que permite descrever e explicar, precisamente, por quê é ou não é possível produzir frases com certas formas” (GLOZMAN, 2019, p. 5, tradução minha).

Tal manual é destinado a pessoas da área de jornalismo e comunicação, com o propósito de fomentar a reflexão sobre o tema, bem como de recomendar certo tipo de linguagem. No manual analisado, é recorrente o uso de “todxs”, como é o caso do uso no título, bem como o uso de “todes” ao longo das seções do manual (HBO, 2020, p. 2). As seções são as seguintes: “Apresentação”, “Palavra do linguista: Gênero, língua e representações de mundo – Por Eduardo Calbucci”, “Artigo de Pri Bertucci – Por que existe uma comunicação inclusiva”, “8 conceitos importantes”, “Como usar a linguagem neutra”, “Todes ainda estamos aprendendo” e “Glossário” (constituído de 18 verbetes).

Buscando fundamentar teoricamente as análises que serão apresentadas a seguir, é essencial explicar o que é um manual e no que consiste a manualização. Segundo Puech (1998, p. 15), os manuais linguísticos são objetos socioculturais e tecnológicos, instrumentos linguísticos, que podem vulgarizar os saberes linguísticos de forma científica ou didática/escolar.

Por sua vez, a manualização é “[...] o processo pelo qual os saberes linguísticos se expõem e se difundem aos fins operatórios de transmissão, apropriação, reinvestimento” (PUECH, 1998, p. 15). Sendo assim, os manuais não devem ser entendidos como produtos, mas como um dos aspectos de um processo muito vasto, o da disciplinarização dos saberes linguísticos.

Para que ocorra o processo de manualização do saber linguístico, no qual objetos socioculturais e tecnológicos, como manuais, guias, dicionários, gramáticas, entre outros, sejam instrumentos linguísticos de fato, Auroux (1992) teoriza sobre o processo de gramatização, que ocorre com o propósito de instrumentalizar uma língua. Dito de outra forma, trata-se da construção do saber linguístico, do saber que explica como se deve usar uma língua. Esse processo de descrever e instrumentalizar as línguas nunca termina, pois elas mudam permanentemente.

Socialmente, o emprego do masculino genérico é normatizado em instrumentos linguísticos, onde se encontram os saberes sobre como se deve usá-lo na língua culta. Dito de outra maneira, trata-se de saberes gramaticalizados. Nesse sentido, acerca da manualização da linguagem não sexista, Garcia (2018, p. 156) pontua que:

[...] o processo de manualização de uma linguagem não sexista, feminizada e suas condições de produção, os manuais, legitimados pelo poder estatal, juntamente com a legislação produzida que os sustenta, funcionam como um espaço de dizer, atendendo a demandas que buscam sustentar uma posição legitimada a mulheres, seja na sociedade ou nos usos que essa faz de uma língua.

Tendo em vista as condições de produção contemporâneas do Brasil, onde diversas formas de discriminação se manifestam ideologicamente na sociedade capitalista, a publicação de um manual de linguagem inclusiva pode significar a vulgarização de um saber linguístico

determinado: aquele que busca incentivar a inclusão na esfera do discurso em relação ao gênero. Ao disponibilizar tal manual gratuitamente na internet, diversos efeitos de sentido podem passar a circular em espaços determinados, como as redes, no caso do “Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós” (HBO, 2020).

Na seção seguinte, apresentarei as análises discursivas desta pesquisa, as quais antecedem algumas reflexões finais.

A linguagem inclusiva de gênero em um manual brasileiro e a necessidade do sujeito de nomear(se)

Nesta seção, apresentarei as análises do estudo apresentado no V CONIL, assim como desenvolvido de maneira mais aprofundada neste artigo. Nelas, explicitarei 02 sequências discursivas (SD), a saber: a sequência discursiva 1 (SD1) e a sequência discursiva 2 (SD2).

Em um primeiro momento, tratarei das condições de produção do manual analisado, intitulado “Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós” (HBO, 2020), objetivando repreender como pode ocorrer a manualização do saber linguístico de um manual de linguagem inclusiva exemplar, concebendo a história como fundante no discurso e na língua.

Isso procederá da seguinte forma: seleção de sequências discursivas com os dizeres “linguagem neutra”; articulação teórica das sequências discursivas e análises que mobilizem os conceitos como os seguintes: “ideologia”, “formação ideológica”, e “formação discursiva”, para compreender os processos discursivos que interpelam o sujeito e a língua.

Dito isso, cabe ressaltar que a realização desta pesquisa parte de uma perspectiva discursiva pecheutiana da Análise de Discurso, indispensavelmente pensando os manuais como conforme a História das Ideias Linguísticas, ou seja, como instrumentos linguísticos que vulgarizam saberes sobre a língua e recomendam formas possíveis de utilizá-la em certos âmbitos, conforme modelos exemplificados.

A ideologia, em conformidade com Malidier *et al.* (2014, p. 94), compreende: “[...] práticas inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelhos, alguns servindo mais do que outros aos mecanismos de reprodução do assujeitamento ideológico”.

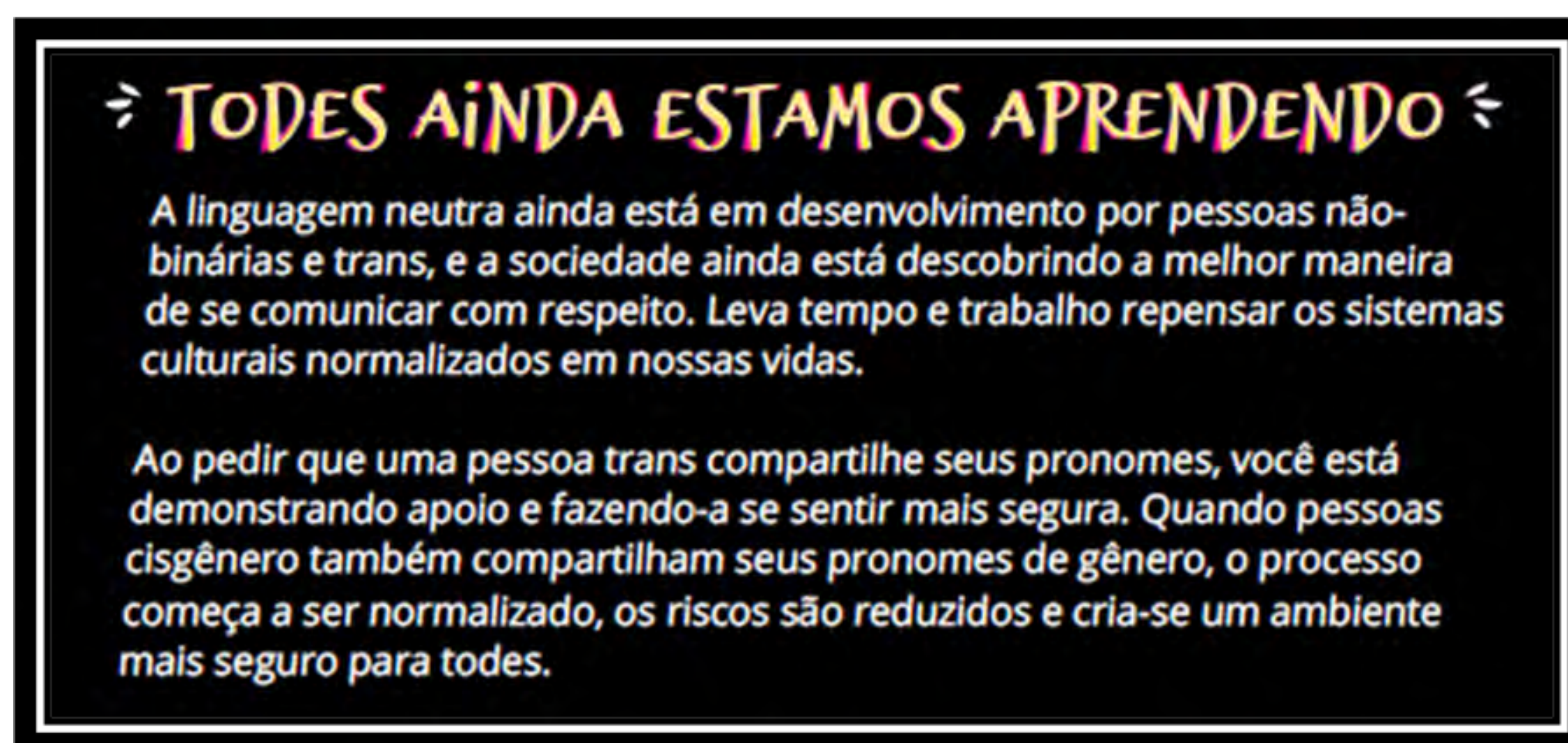
Por conseguinte, as formações ideológicas regem as formações discursivas, visto que, conforme os estudos discursivos:

[...] as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes uma ou mais formações discursivas interligadas e determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 164).

Nesse processo discursivo de assujeitamento ideológico, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, por meio de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas, que determinam as formações discursivas nas quais os sujeitos podem inscrever-se (PÊCHEUX, 2014).

Isso posto, a seguir, explico as análises discursivas que realizei neste estudo, de acordo com as figuras 2 e 3, ambas de caráter ilustrativo.

Figura 2 – Seção “Todes ainda estamos aprendendo”:



Fonte: “Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós” (HBO, 2020, p. 8).

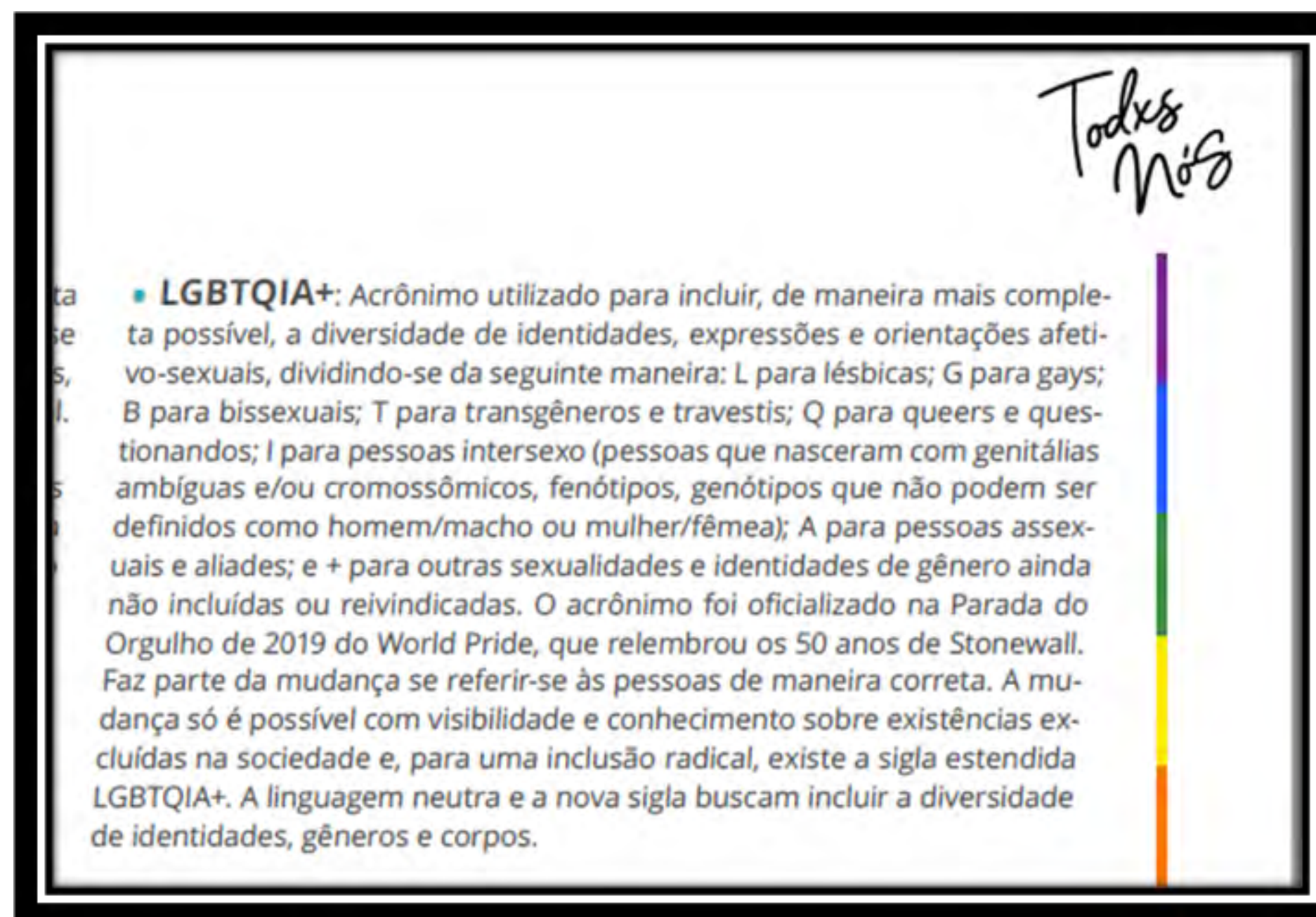
A partir da figura 2, cito a SD1: “A linguagem neutra ainda está em desenvolvimento por pessoas não-binárias e trans, e a sociedade ainda está descobrindo a melhor maneira de se comunicar com respeito.” (HBO, 2020, p. 8).

Em SD1, a “linguagem neutra”/linguagem não binária é explicitada como uma forma de nomear que está a se desenvolver “por pessoas não binárias e trans” (HBO, 2020, p. 8). Dito de outra forma: a “linguagem neutra”/linguagem não binária é tida como uma forma de tratar respeitosa que parte, e ao mesmo tempo é resultado, de um processo de luta coletiva que se dá essencialmente por meio de sujeitos-não-binários, aqueles que enunciam a “linguagem neutra”/linguagem não binária na/pela língua.

Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (2014, p. 177), “[...] uma formação discursiva é constituída-margeada pelo que lhe é exterior [...]”. Dessa forma, em SD1, a partir de meu gesto de interpretação, o discurso parece inscrever-se em uma formação discursiva inclusiva de gênero, pois contempla sujeitos para além dos gêneros binários (feminino/masculino), tidos como os “sistemas culturais normalizados” (HBO, 2020, p. 8) que precisam ser repensados, o que, segundo o manual, leva tempo e requer esforço.

Essa formação discursiva está atravessada ideologicamente por uma formação ideológica igualitária, a qual coloca em jogo, por meio da materialidade da língua, a igualdade de gêneros, em sua ampla diversidade.

Figura 3 – Seção “Glossário – LGBTQIA+”:



Fonte: “Guia de linguagem inclusiva: Todxs Nós” (HBO, 2020, p. 10).

A partir da figura 3, cito a SD2: “A linguagem neutra e a nova sigla buscam incluir a diversidade de identidades, gêneros e corpos” (HBO, 2020, p. 10).

Em SD2, é possível sinalizar que o discurso permeia novos saberes sobre a “linguagem neutra”/linguagem não binária, ou seja, novas formas de nomear que não contemplam o binarismo de gênero (determinado pelo feminino e pelo masculino), mas sim o não binarismo (o dito neutro).

Nesse sentido, o discurso parece inscrever-se em uma formação discursiva dominante inclusiva de gênero, assim como ocorre com SD1. De igual maneira, a formação ideológica que rege e permite o funcionamento da formação discursiva inclusiva de gênero, em SD2, é formação ideológica igualitária.

Portanto, tanto em SD1, como em SD2, a formação discursiva na qual o discurso se inscreve, desde meu gesto interpretativo, está em uma formação discursiva inclusiva de gênero dominante. Essa formação discursiva é justamente aquilo que determina o que pode e deve ser dito, em determinadas condições de produção.

No caso do manual analisado, pensamos as condições de produção que permeiam o discurso de profissionais e de trabalhos da área da Comunicação Social, foco específico do manual, tendo em vista a forte luta dos movimentos sociais no que se refere à visibilização e aos direitos de pessoas de diversos gêneros, na atualidade brasileira.

Reflexões finais sobre os sentidos que escapam

Como efeito de conclusão, é primordial enfatizar que a linguagem inclusiva, de forma ampla, e a “linguagem neutra”/linguagem não binária, específica em relação ao gênero, funciona como um movimento político que pode afetar as formas de uso da língua na sociedade, além de tratar-se de um fenômeno linguístico que, desde o ponto de vista da analista de discurso Medeiros (2016), pode vir a desenvolver-se expansivamente e até mesmo incorporando-se às gramáticas de língua portuguesa possivelmente. Contudo, não se deve esquecer que, outra medida, é provável que o uso da linguagem não binária seja exaurido, caso apenas alguns grupos sociais a usem, em medida cada vez menos recorrente.

Finalmente, a assimetria entre os papéis de gênero existentes na sociedade causa a necessidade linguística aos sujeitos falantes de enunciar um novo gênero gramatical em referência ao gênero performativo, entendido como “neutro”. Sabendo que o gênero é inventado na sociedade e tem se reinventado atualmente, é possível compreender que a linguagem possibilita a performatividade de gênero, já que a linguagem inclusiva poderia não ser realmente necessária, caso não existisse significativa assimetria entre os papéis de gênero na sociedade contemporânea, ainda hoje.

Nesse sentido, a luta social se impõe com o propósito de combater a desigualdade de gêneros, em um movimento de desconstrução da sociedade por meio da linguagem, da língua e da história. Por isso, a linguagem inclusiva emerge da necessidade de convocar a igualdade no discurso, ao tentar obter a diminuição dessa assimetria, ainda que a Análise do Discurso compreenda a falha, a opacidade, o deslize, a ruptura e a incompletude como características inerentes à língua, inescapáveis ao discurso, permeado de historicidade.

Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GARCIA, Dantielli Assumpção. Sexismo linguístico e o processo de manualização: a presença do feminino e da mulher na língua. **Fragmentum**, Santa Maria, n. esp., p. 141-159, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36587>. Acesso em: 17 set. 2022.

GLOZMAN, Mara. La ilusión del todo. Lengua(je), discurso y política de géneros en perspectiva materialista. **Revista Zigurat**, Buenos Aires, v. 29, n. 5, p. 1-8, 2019. Disponível em: https://www.revistalatinoamericana-ciph.org/wp-content/uploads/2021/03/La-ilusión-del-todo_Mara-Glozman.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

HBO. **Guia de linguagem inclusiva**: Todxs Nós. São Paulo: Home Box Office, 2020. Disponível em: <https://pji.portaldosjornalistas.com.br/wp-content/uploads/2020/05/GuiaTodxsNos.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

MEDEIROS, Laís Virgínia Alves. **Essa língua não me representa**: discursos sobre língua e gênero. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149540>. Acesso em: 02 set. 2022.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1957). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-249.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

PUECH, Christian. Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue. **Les Carnets du Cediscor**, Paris, n. 5, p. 15-30, 1998. Disponível em: <http://cediscor.revues.org/267>. Acesso em: 12 set. 2022.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS-REFLEXIVOS

Talia Cristiane Elias Brito²⁷⁴

Sabrina de Paiva Bento Queiroz²⁷⁵

Resumo: Pensar no ensino de Língua Portuguesa (LP) em sala de aula é associar a uma concepção de aulas tradicionalistas. Desse modo, cabe a nós pesquisadores reverter essa perspectiva, apresentando um estudo reflexivo acerca de novos métodos de ensino, que não se pauta somente na ideia de que a disciplina de LP está voltada para o ensino da escrita culta, mas que leve o sujeito a um pensamento crítico sobre as problemáticas que percorrem a sociedade. Destarte, o presente trabalho tem como finalidade uma análise sobre o ensino de língua portuguesa e sua relação com a literatura brasileira, enquanto meio para formação de indivíduos crítico-reflexivos no âmbito escolar, como também contribuindo para a sociedade. Na discussão, discorreremos sobre pontos primordiais que permeiam as metodologias ativas ligadas ao ensino-aprendizagem por intermédio da leitura literária, especialmente a brasileira, visto que faz parte do nosso contexto. Para tanto, nos guiaremos em teorias as quais estão inteiramente correlacionadas ao nosso objeto de estudo, como: Irandé Antunes (2003), a qual trata das aulas de português numa perspectiva interacionista; Antonio Candido (1999), introduzindo o início da literatura brasileira; Moaci Alves Carneiro (2020), abordando de maneira resumida as questões da BNCC; Rildo Cosson (2009), com o letramento literário; PCN (2000), sobre concepções da língua portuguesa; e Regina Zilberman (1991), a respeito da leitura e da literatura. Assim, compreende-se que a pesquisa possui caráter qualitativo e bibliográfico, pois há um aporte teórico adequado para dar qualidade ao texto, bem como por seguir um viés resolutivo, ou seja, possui a tentativa de solucionar um problema que faz parte do contexto escolar. Ao final da investigação, foi possível entender que o ensino de língua portuguesa se tornará mais significativo quando unido às leituras literárias, porque encontramos neste universo uma completude de elementos que contribuem para formação dos indivíduos.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Literatura Brasileira.

274 Mestranda em Texto Literário, Crítica e Cultura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Programa de Pós-Graduação PPGL. E-mail: taliacristianealiasbrito@gmail.com

275 Mestranda em Texto Literário, Crítica e Cultura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Programa de Pós-Graduação PPGL. E-mail: sabrinacapuern@gmail.com

1. Introdução

Discutir sobre o ensino de língua portuguesa no contexto escolar já se torna uma tarefa de grande complexidade, ainda mais quando as propostas metodológicas da ministração das aulas estão voltadas para a conexão com literatura, especificamente, a brasileira. Isso decorre do fato de que a língua portuguesa, enquanto disciplina, está na maioria das situações voltada para uma concepção limitada à ideia de que a escrita rebuscada só acontecerá se estiver pautada em um ensino tradicionalista gramatical, ou seja, ao aprendizado das regras linguísticas.

Assim sendo, com essa pesquisa, abordamos de maneira reflexiva o ensino de língua portuguesa em sala de aula direcionada a um plano que não visa somente à escrita perfeita, mas à formação do sujeito crítico-reflexivo. Trata-se de um caminhar que vai ao encontro do pensamento social, haja vista a perspectiva de inserir o indivíduo em um universo repleto de meios informativos e percepção política. Para tanto, faz-se necessário em determinado contexto o planejamento de aulas que tenham como base a leitura literária, isso porque há a assiduidade de elementos culturais, desde os fragmentos que compõem a língua até os aspectos normativos, os quais contribuem para concretização da ótica escolar e social.

À vista disso, executamos este trabalho com a finalidade de que viesse a contribuir com professores que buscam realizar aulas norteadas por determinada metodologia de ensino, como também para aqueles que ainda possuem as aulas tradicionais em suas práticas, fazendo-os refletir e aderir aos novos métodos com resultados positivos. Para isso, partiu-se da seguinte questão problema: qual é a relação do ensino de língua portuguesa com literatura brasileira, tendo como propósito a formação de sujeitos críticos e reflexivos?

Por esse viés investigativo, foi possível perceber que a literatura brasileira é um campo que vem a somar de forma significativa para o aprendizado individualizado dos alunos dentro do espaço escolar, pois as obras literárias andam repletas de aspectos linguísticos e gramaticais que coadjuvam para o desenvolvimento processual de estudantes pensantes e que almejam o alcance de uma escrita culta.

Com isso, o estudo tem como objetivo geral compreender os aspectos que unem o ensino de língua portuguesa e a literatura brasileira estabelecendo uma relação significativa entre ambos. De modo mais específico, entender conceitualmente o que é o ensino de língua portuguesa, enquanto disciplina em sala de aula; investigar o que é a literatura brasileira; e por último, refletir como ocorre o encadeamento destes dois campos de estudos, de modo que venha desempenhar um papel importante na vida estudantil de cada discente escolar.

Dessa maneira, a pesquisa será significativa tanto para sociedade em geral, porque estará prestes a receber sujeitos com mais criticidade, como para a própria escola, visto que terá

um índice maior de alunos escrupulosos, capazes de se inserirem facilmente em discussões problemáticas com resultados positivos. Já quando falamos sobre as contribuições deste texto para os estudos científicos, estaremos contribuindo de modo relevante para a continuação de estudos como este que pretendem não apenas conduzir uma análise, mas propiciar uma reflexão. Vale ressaltar que o estudo não procura cristalizar determinada análise, todavia, abrir novas possibilidades para trabalhos futuros.

Posto isto, a pesquisa possui caráter qualitativo e bibliográfico, visto que trazemos a união de teorias pertinentes para dar qualidade ao *corpus* do texto. Para isso, foi utilizado como aporte teórico: Irandé Antunes (2003), a qual discorre sobre as aulas de português numa perspectiva de encontro interacionista; Antonio Candido (1999), abordando o início da literatura brasileira; Moaci Alves Carneiro (2020), discorrendo de maneira resumida as nuances da BNCC; Rildo Cosson (2009), discutindo o letramento literário; PCN (2000), com concepções da língua portuguesa; e Regina Zilberman (1991), com aspectos da leitura e do ensino da literatura.

Portanto, o trabalho está estruturado em três seções: [2] O ensino de língua portuguesa em sala de aula, em que há a abordagem sobre como se sucedem as aulas da disciplina de língua portuguesa e quais são os objetivos dessa disciplina no contexto escolar; [2.1] Como a literatura brasileira torna-se vista no contexto escolar? uma perspectiva reflexiva, espaço em que se discute a aceitação ou não das aulas de língua portuguesa relacionada às leituras literárias brasileiras; e [2.2] A relação do ensino de língua portuguesa com a literatura brasileira, etapa em que refletimos claramente sobre o elo entre os dois campos de estudos em busca de um único fim, a formação de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos.

2. O ensino de língua portuguesa em sala de aula

Por um período longo, o ensino de língua portuguesa (LP) em sala de aula tornara-se visto como algo restrito aos aspectos tradicionais, por exemplo, pensar na disciplina de LP direcionada apenas às aulas da gramática tradicional, tendo por objetivo a escrita perfeita. À vista disso, muitos estudiosos buscaram ampliar o olhar ao que diz respeito ao ensino de LP nas escolas, em que, perpassando inúmeras observações, foi perceptível que a disciplina não podia ser limitada tão somente às aulas gramaticais tradicionalistas.

Assim sendo, para esta primeira etapa do trabalho, é considerável discorrer sobre o processo de ensino de língua portuguesa na concepção de alguns estudiosos da educação, bem como documentos que contribuem para metodologias ativas nas aulas de LP.

Sabe-se que é de suma importância o indivíduo se apoderar do uso da leitura e da escrita para melhor interagir no meio social, uma vez que somos rodeados de múltiplos meios informativos, sejam eles verbais ou não verbais. Por essa via, professores formados em língua portuguesa

devem buscar se apropriar não apenas do ensino de gramática, mas, ministrar aulas que estimulem a leitura fluente, e não exclusivamente ligada à identificação de regras gramaticais.

Em outros dizeres, as aulas de Língua Portuguesa devem ser ministradas para os alunos pautadas no incentivo, especialmente, da leitura “a fim de que se tornem adultos adequadamente situados nos diferentes contextos sociais e econômicos em que possam se encontrar” (CARNEIRO, 2020, p. 245). De acordo com essa concepção, compreende-se que, além do ensino gramatical, existe um caminho que deve ser priorizado (a leitura), de modo que o sujeito do espaço escolar consiga melhor se conectar de maneira crítica com a sociedade em geral.

Todavia, esta prática dificilmente vem ocorrendo em sala de aula, pois, os professores se detêm, sobretudo, ao ensino tradicional, o qual possui foco na gramática e ocorre de maneira descontextualizada. Ou seja, a gramática vem sendo ensinada como algo que acontece de forma isolada dos outros aspectos, como a própria leitura literária, surgindo então o “fracasso escolar [...] da leitura e da escrita” (PCN, 2000, p. 19).

Isso quer dizer que, com a falta do incentivo da leitura e da escrita, há um vazio a ser preenchido ainda nas aulas de ensino da língua portuguesa, vazio esse que gera uma consequência negativa na vida do estudante, especialmente veiculada ao que concerne à leitura, à prática de uma boa escrita e ao entendimento dos elementos linguísticos que permeiam nossa língua. Com isso, compreende-se que até então o estudante era visto apenas como um ser passivo, sem bagagem alguma de conhecimento, pronto somente para receber informações.

Por esse viés, cabe afirmar que se tornam urgentes as metodologias eficazes de leitura para que venha a efetuar-se uma boa escrita, tanto em aspectos estruturais e de regras, como na criticidade. Dessa maneira, é importante salientar que “o estudo da língua portuguesa [...] mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada”, de acordo com Irandé Antunes (2003, p. 19).

Assim, uma das formas para que o ensino siga outro caminho que seja positivo ao aluno é contextualizar os elementos que compõem o ensino de LP, desde a literatura até as aulas de gramática. Ante o exposto, a linhagem que nós professores devemos seguir deve estar pautada em uma vertente conectada aos estudos literários ligados às questões gramaticais.

Pensar e estruturar uma aula desta forma é uma concepção positiva, principalmente, na vida do alunado, uma vez que o pensamento de ver a língua portuguesa como algo difícil, adquirido em aulas tradicionais de português, torna-se compreendido de uma forma melhor. Em outras palavras, o sujeito passa a enxergar a disciplina de português não somente como elemento ligado apenas às questões gramaticais.

Outrossim, é que, como a gramática é relevante para a escrita culta, ela passará a ser explorada e estudada partindo da leitura de textos literários. Assim, haverá um aprendizado mais significativo e prazeroso na visão tanto do professor como do aluno, pois, como bem sabemos, na contemporaneidade a maioria dos indivíduos sociais mantém contato com a literatura.

Como a literatura brasileira torna-se vista no contexto escolar? Uma perspectiva reflexiva

Retratar a literatura brasileira é tomar entendimento de que não é apenas uma leitura por si só, isolada de aspectos importantes, como a própria escrita bem elaborada. Por assim ser, trata-se de um elemento que deve ser unido aos vários fatores da Língua Portuguesa, enquanto disciplina, pois as concepções da literatura brasileira referem-se a

[...] formas literárias refinadas [...]. [...] linguagem culta e elevada, nutrida de humanismo e tradição, [...] foi o elemento usado para exprimir a realidade de um mundo desconhecido, selvagem [...] poderíamos dizer [...] a imagem profunda de um mundo que em vão chamamos terceiro, pois na verdade é uma segunda Europa. (CANDIDO, 1999, p. 10).

À vista disso, vemos que é de suma importância inserir as obras literárias nas aulas de língua portuguesa, levando em consideração esses pontos que a leitura literária apresenta em questões estruturais e de conteúdo.

Contudo, essa metodologia de ensino por muito tempo tornou-se esquecida na ministração das aulas de Língua Portuguesa. Isso decorria do fato de que determinada disciplina escolar se pautava em um pensamento que uma boa escrita tão somente iria acontecer se as aulas ocorressem centralizadas na gramática tradicional. Desse modo, incluir a literatura brasileira na matéria de LP configurou-se um tanto desafiador, uma vez que a maioria dos professores e a própria direção da escola ia de encontro oposto a esta concepção de ensino. Por esse viés, é relevante refletir sobre a importância do papel do ensino literário no contexto escolar, especialmente, a literatura brasileira, a qual faz parte do nosso seio social.

Quando pensamos no objetivo principal formativo das escolas, logo trazemos à tona uma concepção que visa o desenvolvimento crítico e reflexivo do sujeito/indivíduo. Por assim se encontrar o discernimento escolar, é possível afirmar que o ensino de língua portuguesa suceda a partir das leituras literárias brasileiras, visto que neste universo há a presença de elementos suficientes e significativos para que haja progresso desta perspectiva lecionária. Em outras palavras, suceda de forma positiva a leitura e a escrita.

No momento em que conectamos o ensino de língua portuguesa ao objeto literário, é porque sabemos que a leitura literária representa a seguinte ideia: “ler passa a significar igualmente

viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (ZILBERMAN, 1991, p. 18). Ou seja, se a finalidade escolar é formar alunos prontos para os múltiplos contextos sociais e políticos, dessa forma, as obras da literatura brasileira estão claramente apropriadas para determinado intuito, na medida que o mundo caracterizado dentro do livro assemelha-se àquele que vivemos cotidianamente.

Todavia, percebemos que boa parte das metodologias no âmbito escolar, especificamente, em LP, não se dá de tal forma, pois ainda se trata de uma ação inaceitável pelo corpo docente, como dito no início deste tópico. É por esse motivo que as aulas de língua portuguesa ainda ocorrem de maneira descontextualizada com a leitura literária, podendo ser considerada um tanto tradicional. Destarte, de acordo com Regina Zilberman (1991), a própria leitura passa uma crise bastante elevada, sendo possível ser constatada, principalmente, nos jovens estudantes que não possuem a oportunidade de acesso aos livros que a escola deve dispor.

Se refletirmos sobre a escola como um campo que segue uma sociedade que se faz nova a cada dia, então entramos na perspectiva de que a literatura “veio de fora para transformar-se à medida que se formava uma sociedade nova” (CANDIDO, 1999, p. 10), isto quer dizer que há uma conexão entre escola, sociedade e literatura, junção essa que dar vivacidade e aspectos inéditos ao olhar crítico de cada indivíduo, os quais fazem parte do contexto escolar.

Por esse motivo, faz-se necessário um ensino que vise não apenas o prazer em aprender as nuances que fazem parte da língua com os aspectos literários, mas, além disso, trabalhe com argumentos pertinentes que mostrem a funcionalidade da literatura entrelaçada aos demais elementos que compõem a disciplina de língua portuguesa. Além disso, de modo que a metodologia de ensino de LP, ligada às leituras literárias venha se concretizar de forma eficaz/significativa, é necessário que, enquanto professores, venhamos a nos interessar em questionar o aluno sobre aquilo que ele se identifica quando falamos sobre os livros literários.

Isto posto, compreendemos que a preocupação escolar e familiar está inteiramente ligada à “formação intelectual e afetiva” (ZILBERMAN, 1991, p. 16) do aluno. Desse modo, percebemos que trilhar um ensino que tem como base os pilares literários é de grande importância, pois nos deparamos com o aprendizado que não apenas está interessado em ler por ler, mas que, além disso, busca a execução de uma boa escrita tracejada de reflexões críticas acerca de determinadas temáticas, como as complexidades que circundam o mundo em geral.

2.2 A relação do ensino de língua portuguesa com literatura brasileira

Nas seções anteriores deste trabalho, foram trazidas reflexões acerca de dois elementos importantes quando falamos sobre o ensino de Língua Portuguesa, como ocorre nas aulas da

referida disciplina e a literatura brasileira no contexto escolar. Trazendo essas discussões à tona, compreende-se que torna-se válida a perspectiva de um ensino que trabalhe a conexão desses campos distintos, mas que ao mesmo tempo acontece como uno, haja vista a função destes juntos, uma vez que ambos estão se unificando em busca de aprendizado contextualizado, através da interdisciplinaridade (dois campos de estudo).

Com isso, é possível entender que se convivemos em uma sociedade que fixa seu pensamento em formar sujeitos sociais, os quais devem possuir uma escrita culta e bem elaborada, o caminho metodológico a ser seguido pelas escolas é obter o elemento proposto nos tópicos anteriores. Ou seja, apropriar-se do mecanismo de ensino que acrescente nas aulas de LP, sobretudo, nas de gramática, a leitura de obras literárias.

Quando afirmamos que a literatura é uma via que proporciona não apenas a leitura em si, mas que faz o aluno compreender outras modalidades, como o uso adequado da gramática para alcançar uma boa escrita, é porque dentro dos livros literários há a presença de uma linguagem cheia de formalidade. Desse modo, apreende-se que

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. (COSSON, 2009, p. 16).

Tendo em vista a concepção teórica do autor, entendemos que o papel da literatura no contexto escolar relacionada à matéria língua portuguesa é fundamental para construir um sujeito culturalmente letrado, preparado em todos os aspectos possíveis em direção a um espaço social que exige criticidade e linguagem culta do corpo social. Portanto, é importante assegurar que os professores de língua portuguesa devem estar sempre pautados em metodologias de ensino que não isolem os aspectos literários da prática para consecução da escrita erudita.

3. Conclusão

Ao final deste trabalho, foi possível perceber, com base em documentos e teorias adequadas, que muitas escolas ainda se prendem ao método de ensino tradicional, em que acreditam que o alcance de uma escrita, bem como da leitura culta só será possível por meio das aulas de gramática. Mas, trazemos uma discussão que apresenta uma perspectiva que vai de encontro a determinada concepção de ensino, visto que tem como resultados significativos a leitura e a escrita literária. Isso é possível pelo viés do letramento literário, que proporciona ao aluno o contato com linguagens cultas, as quais irão contribuir com sua formação; é por meio deste letramento que o aluno irá compreender também todos os aspectos linguísticos que fazem e pode fazer parte da língua.

Mostramos determinada afirmativa por meio de teorias que estão intrinsecamente ligadas à nossa proposta do objeto de pesquisa. Assim, chegamos à conclusão que a finalidade de desenvolver alunos pensantes, crítico-reflexivos se tornará realizável por meios dos mecanismos literários presentes em obras brasileiras, visto que muitas manifestações linguísticas e sociais que ocorriam antes transcorrem nos dias atuais, e é por meios destes constituintes que os estudantes passaram a se configurar como a escola e a própria família desejam, intelectuais ativos, não somente passivos.

Assim, infere-se que o papel ativo passará a existir por meio de metodologias e ações voltadas para um ensino-aprendizagem que vise os estudos literários como base para a constituição do objetivo social, escolar e familiar. Desse modo, ao encerrar esta pesquisa, passamos a compreender e refletir sobre as novas metodologias que devem estar presentes nas aulas da disciplina de língua portuguesa, as quais abrem horizontes singulares capazes de acrescentar aspectos positivos na vida pessoal e social do discente.

À vista disso, enxergamos que uma aula bem estruturada, não apenas planejada pensando nas regras da escrita lapidada, inquieta o aluno a querer conhecer mais sobre elementos culturais que os rodeiam, como também a não ver a referida disciplina como algo entediante e complexo, mas sim como algo que se torna atraente aos olhos. Em outras palavras, enquanto professores eficientes, devemos estar atentos àquilo que de fato desperta o interesse dos nossos alunos, ao contrário o aprender não progredirá de maneira prazerosa e significativa.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Séria Aula 1).

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**: resumo para principiantes. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil**: decifra-me ou te devoro : 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Petrópolis: Vozes, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

O ESTRANHO EM A COR QUE CAIU DO ESPAÇO: A ADAPTAÇÃO DO HORROR CÓSMICO PARA O CINEMA

Moisés Silva de Azevedo Filho²⁷⁶

Bianca Vieira Souza Costa²⁷⁷

Caroline Estevam de Carvalho Pessoa²⁷⁸

Resumo: As adaptações fílmicas de obras literárias têm sido frequentemente objeto de pesquisa acadêmica. Assim, um dos gêneros mais amplamente adaptados é o horror, o que viabiliza maior alcance do público. O objetivo deste trabalho é estudar a adaptação do horror cósmico do conto “A cor que caiu do espaço” (1927), do escritor americano H. P. Lovecraft, para o cinema. Para tal, os objetivos específicos são compreender como o estranho foi adaptado e de que maneira o medo do desconhecido foi abordado no conto e no filme. A pesquisa é bibliográfica de caráter investigativo, fundamentada em Plaza (2008), Hutcheon (2013), Stam (2008), Freud (1976), Lovecraft (1987) e outros. Dessa forma, o filme tem por base o conto “A cor que caiu do espaço” de Lovecraft juntamente com elementos de outros contos do universo lovecraftiano. O estranho e, conseqüentemente, o medo do desconhecido gira em torno da força alienígena na forma da cor magenta, inexistente no espectro de cores, para recriar o monstro que veio do espaço. Os elementos do horror são recriados filmicamente, como os corpos de Theresa e Jack fusionados e, gradualmente, perdendo a cor ou corpos de animais fundidos uns nos outros. A entidade alienígena e a incapacidade de explicar o desconhecido gera o estranho e, conseqüentemente, o medo do incógnito. O estranho é performado no conto e no filme como a entidade de cor alienígena e que se alimenta da vida presente no ambiente, além de ser elemento destruidor.

Palavras-chave: Adaptação fílmica. Horror cósmico. Medo. A cor que caiu do espaço. Lovecraft.

As adaptações fílmicas de obras literárias consideradas clássicas começaram a entrar em voga no início da segunda década do século XX, período em que o cinema ainda estava em desenvolvimento e em descoberta de suas potencialidades, bem como começando a ganhar popularidade. Dentre elas, pode-se citar o filme *Nosferatu* dirigido por F. W. Murnau em 1922, como adaptação do romance *Drácula*, de Bram Stoker, ou *Le Voyage Dans la Lune*, de 1902,

276 Mestrando em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGeL) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: moisesfilho013@gmail.com.

277 Graduanda em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: biancavieirascosta@hotmail.com. Coautora.

278 Professora do curso de Letras Inglês na UFERSA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. E-mail: carol.pessoa07@hotmail.com. Orientadora.

realizado por Georges Méliès, um curta-metragem que teve como referência o romance de ficção científica de mesmo título, do escritor Júlio Verne e outras obras de ficção científica.

De lá para cá, as adaptações fílmicas realizadas são inúmeras e se tornaram bastante populares, tanto em termo de suas repropostas (HUTCHEON, 2011) quanto também por atingir públicos diferenciados atraídos por suas histórias favoritas. Para além de filmes, existem outras formas de adaptar que ganharam espaço na indústria do entretenimento como clipes de música, jogos e parques temáticos (HUTCHEON, 2011) por exemplo. E, ainda assim, mesmo com a imensa popularidade das adaptações e os ganhos da indústria de entretenimento, permanece a resistência em relação às adaptações que são vistas com certo ranço por parte da crítica acadêmica mais conservadora. Assim, parece que adaptar “para uma forma de arte elevada, como a ópera ou balé é algo mais ou menos aceitável” (HUTCHEON, 2011, p. 23) do que reconstruir o texto de partida filmicamente. É possível que parte desse ranço esteja atrelado ao fato de que o cinema é uma arte recente na história, o que lança desconfiança em sua capacidade de se colocar no mesmo patamar que obras de arte mais antigas, como a literatura.

Tendo em vista que o processo de adaptação fílmica leva em conta diversos fatores importantes de uma obra literária, o presente trabalho visa estudar a adaptação do horror cósmico presente no conto “A cor que caiu do espaço” (1927), do escritor estadunidense Howard Philips Lovecraft, para o cinema. Neste trabalho, fazemos uma rápida discussão acerca do processo de adaptação, na sequência discutimos o horror cósmico e o estranho na literatura e, por fim, fazemos análise de como a cor alienígena foi adaptada para o filme e de que maneira o medo do desconhecido foi abordado no conto e no filme.

No que diz respeito à teoria da adaptação fílmica a partir de uma obra literária, Hutcheon (2013) considera que, além de exprimir mensagens através de imagens, um filme é um meio diferente e independente do literário, possuindo recursos próprios para recriar uma narrativa. Contudo, do ponto de vista da autora, a crítica acadêmica, em geral, tem uma visão a respeito das adaptações como sendo secundárias e inferiores em relação às obras literárias. Hutcheon (2013, p. 24) considera que as adaptações “tornam as ideias concretas ou reais, fazem seleções que não apenas simplificam, como também ampliam e vão além, fazem analogias, criticam ou mostram seu respeito, e assim por diante”. Isso significa que um filme baseado em uma obra literária tem uma certa liberdade de utilizar o enredo original para explorar pontos de vista não identificados na obra e elaborar finais alternativos, além do que fato de que adaptações são respostas à obra, isto é, promovem leituras criativas, o que também aumenta a fortuna crítica do objeto de arte.

A crítica acadêmica mais tradicional era mais avessa à ideia da adaptação fílmica pelo fato de que o texto de partida sofria modificações para chegar, enfim, a um produto final. Por esse

fato, alguns estudiosos consideravam as adaptações fílmicas uma espécie de vulgarização da narrativa, dando origem a uma perspectiva negativa ao processo. Como pontua Hutcheon (2013, p. 24), grande parte dessa resposta negativa é manifestada também por fãs da obra que desejam apreciar uma certa fidelidade ao texto adaptado “que lhe é querido, ou então por parte de alguém que ensina literatura e necessita da proximidade com o texto”.

Stam (2008), por sua vez, argumenta que talvez porque a literatura é uma forma de arte mais antiga, seja vista pela crítica mais tradicional como superior em relação à adaptação fílmica. O crítico elenca palavras como “infidelidade”, “deformação”, “vulgarização” para explicar a visão de críticos mais conservadores e defensores da palavra escrita, ao referirem-se à adaptação. Stam (2008) pontua que essa visão mais tradicional entende a adaptação fílmica da obra literária como incapaz de abordar a complexidade da palavra, pelo fato de que há perdas irreparáveis no processo de transposição verbal para o visual, o que torna medíocre ou raso aspectos como metáforas, conceitos, ideias do jogo literário. O autor realça que uma adaptação é um meio diferente e original devido à mudança do meio de comunicação: “a passagem de um meio unicamente verbal para um meio multifacetado de um filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal” (STAM, 2008, p. 20).

Tendo em vista essa discussão, Plaza (2003) apresenta (aqui em linhas gerais) o funcionamento de uma tradução do verbal para o visual. Em seu texto sobre a tipologia das traduções, o autor elenca a tradução icônica, a tradução simbólica e a tradução indicial. Em síntese, a tradução icônica se pauta em reproduzir significados a partir das aparências, prezando as semelhanças entre o objeto inicial e sua tradução. A tradução simbólica se caracteriza pela contiguidade exercida entre os objetos por meio de metáforas, signos e outros símbolos. Por sua vez, a tradução indicial é pautada a partir do contato entre o original e sua tradução. Isto posto, percebe-se que o cinema tem recursos em sua gramática para recriar o texto literário e seus recursos verbais, através de estratégias como iluminação, som, fotografia, cenário, ângulos de câmera, entre outros.

Em uma perspectiva teórica, uma adaptação fílmica poderia ser, plausivelmente, discutida como sendo um processo de tradução, fundamentada no conceito da tipologia de Plaza (2003), e problematizada a partir da noção de fidelidade proposta por Stam (2008). Partindo da visão de Plaza (2003), uma adaptação mantém o contato com a obra original para desenvolver a trama, e, como já mencionado, a “fidelidade” sempre é simplificada no filme, com o intuito de passar a mensagem com mais facilidade recorrendo aos recursos audiovisuais cinematográficos, conforme Hutcheon (2013) aponta.

Portanto, o cinema, como uma forma de arte plena, tem seus próprios recursos para recriar uma narrativa com os devidos propósitos, inclusive financeiros. Como já sugerido, pelo fato de possuir uma liberdade para manipular um enredo preestabelecido pela obra de partida, muitos adaptadores acrescentam outros artifícios para gerar novos desdobramentos à adaptação. Além disso, Hutcheon (2013) sustenta que, se tratando de estudos de adaptações fílmicas a partir de obras literárias, o foco deve se voltar para os procedimentos e recursos cinematográficos utilizados para recriar a narrativa e o engajamento do filme com o público espectador, desconsiderando, assim, questões como a fidelidade.

O horror cósmico e o estranho na literatura

O horror é um gênero que, segundo Carroll (1990, p. 16), é descrito de acordo com as ações que os personagens têm quando enfrentam um monstro. Para o autor, nas histórias de horror, as personagens não sentem apenas medo, mas também uma mistura de sensações, como repulsa, náuseas e aversão. À vista disso, de acordo com esse conceito e com as características das narrativas de horror, há a vertente do horror cósmico, bastante utilizada pelo escritor H. P. Lovecraft. Segundo Ribeiro (2021, p. 75), “na visão de Lovecraft, uma história de horror cósmico é caracterizada pela carga emocional a qual o leitor é exposto, um medo envolto pela atmosfera inexplicável”. Logo, as narrativas do horror cósmico fazem com que o leitor tenha emoções fortes com a história, como medo e repulsa. Essa carga emocional é envolta pela atmosfera em que a narrativa acontece, e apresenta um evento desconhecido e que não há possibilidade de explicações lógicas ou conhecidas.

Dentre as características apontadas por Lovecraft (1987), o conto de horror cósmico deve causar uma atmosfera aterrorizante que seja provocada por forças externas, que vão contra as leis da natureza e do conhecimento humano. Dessa forma, os contos cósmicos não podem ter explicações que sejam racionais e que amenizem o terror da história. Portanto, “o único teste para o verdadeiro horror é simplesmente este: se suscita ou não no leitor um sentimento de profunda apreensão, e de contato com esferas diferentes e forças desconhecidas [...]” (LOVECRAFT, 1987, p. 5). A atmosfera é o elemento principal do horror cósmico, pois é a partir dela que todas as emoções irão se manifestar. Conforme Lovecraft (1987, p. 1), “a emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido”. Além disso, essa atmosfera é caracterizada, como Lovecraft menciona, como o desconhecido que vai levar o leitor, junto com os personagens, a um medo de algo que é inexplicável. Então, conforme dito,

Em termos literários, o horror cósmico parte de alguns aspectos observáveis em grande parte dos seus contos, entre os quais estão a ausência de uma presença divina identificável ou reconhecível;

a insignificância do ser humano perante o imenso cosmos, que pode inclusive privá-lo do direito à vida; e a presença de criaturas ancestrais monstruosas e alheias ao conhecimento humano. (RIBEIRO, 2021, p. 76).

Do ponto de vista psicanalítico, Sigmund Freud (1976) categorizou como “estranho” o medo inconsciente do desconhecido ou de ele vir à tona. Desdobrado em um ensaio com o termo citado como título, tal categorização se tornou relevante, posteriormente, nos estudos literários no início do século XX, principalmente com a emergência da Literatura Fantástica. Freud (1976) considera que o “estranho” está diretamente ligado ao que é assustador, isto é, com o que provoca medo e horror. Outro aspecto fundamental para suscitar a estranheza é a incerteza de uma narrativa configurada ao leitor. O estranho, desse modo, também se torna responsável por manter o medo do desconhecido e a falta de esclarecimento imediato de um fenômeno aparentemente sobrenatural.

Portanto, o horror cósmico e o estranho, na perspectiva da proposta do referente trabalho, se confluem a partir da premissa de que ambos se pautam no medo do desconhecido, mas, ao mesmo tempo, se diferenciam. Ou seja, o horror cósmico é o medo do desconhecido oriundo do meio externo ou de origem espacial, ao passo que o estranho freudiano, o medo do desconhecido se manifesta internamente no indivíduo. Assim, em narrativas como as de H. P. Lovecraft, é possível identificar as nivelções do medo interior de algo que veio do espaço para desenvolver a atmosfera inquietante e o medo no leitor.

A cor que caiu do espaço: uma análise do horror cósmico, do estranho e do medo do desconhecido no conto e no filme

No referente tópico, será feita uma reflexão acerca da configuração do horror cósmico, do estranho e do medo do desconhecido no conto de H. P. Lovecraft e de que maneira estes elementos foram desenvolvidos na adaptação fílmica de mesmo título, dirigida por Richard Stanley. Dito isso, serão levados em consideração trechos da narrativa de Lovecraft e os recursos audiovisuais utilizados pelo adaptador para recriá-la.

O conto apresenta um narrador que vai a um pequeno vilarejo para verificar as condições locais para a construção de um reservatório. Após conhecer um pouco da cidade e descrever o ambiente, o pesquisador decide conversar com os moradores para entender o que tinha acontecido nos “dias estranhos”. O narrador, então, conhece Ammi Pierce, um senhor que o conta a história do que aconteceu no descampado. Este relata que o local costumava ser uma fazenda de uma família. Certo dia, um meteorito caiu na fazenda e coisas estranhas começaram a acontecer.

Após a queda do objeto espacial, por curiosidade, a família e os vizinhos foram observá-lo, e até cientistas foram chamados para recolher amostras do meteorito que diminuía rapidamente de tamanho. Após alguns estudos, descobriu-se que o artefato espacial não reagia a nenhuma substância conhecida e, além disso, possuía uma cor indeterminada. Logo, concluiu-se que o meteorito era feito de um elemento que não existia na terra. A partir de então, vários eventos estranhos acontecem com a propriedade e com a família que mora ali. Primeiro, as frutas amadurecem e tornam-se belas, mas se tornam impróprias para consumo. Em seguida, os animais da fazenda adquirem aparência incomum. E, logo depois, começando pela mãe, a família é afetada, pois “a coisa atinge tudo que é orgânico” (LOVECRAFT, 2018, p. 21). Por fim, diante da história assustadora contada por Ammi, o narrador deixa a cidade e, aterrorizado, decide não voltar mais.

Lançado em 2019, o filme *A cor que caiu do espaço*, dirigido por Richard Stanley, é baseado no conto de Lovecraft, apresentando, ademais, outros elementos do universo literário do escritor. De maneira semelhante à narrativa, o longa envolve a família Gardner, que possui uma fazenda e, logo, passa a ter suas plantações, seus animais e, posteriormente, suas vidas afetadas após um meteorito cair nas proximidades. No longa, o objeto que caiu do céu possui uma tonalidade de cores que só é perceptível, opticamente, em situações específicas. A mescla das cores azul e vermelha formam a tonalidade magenta, uma coloração que não se encontra no espectro de cores. Essa coloração não identificada se espalha pela propriedade rapidamente, se alimentando de qualquer ser vivo presente no local, tornando-se nociva e fatal para as plantações, para os animais e para a própria família.

O filme *A cor que caiu do espaço* (2019) faz uma releitura do conto principal de Lovecraft e usa outros contos como *O Horror em Dunwich* para recriar o universo lovecraftiano de horror cósmico. Dito isso, um dos elementos da narrativa mais complexos a serem traduzidos para o filme foi a transposição da atmosfera cósmica. No conto, após alguns dias da queda do meteorito na fazenda, o ambiente começa a esboçar uma tonalidade de cor indeterminada à visão do narrador, bem como das personagens:

[...] Era uma constelação monstruosa de luz desnatural como um enxame de vagalumes entumecidos de carniça, a dançarem sarabandas infernais num pântano monstruoso [...]. Durante todo esse tempo, o fecho de fosforescência do poço se tornava cada vez mais intenso, invadindo a mente dos homens encolhidos com uma sensação de perdição e anormalidade, que excedia, de muito qualquer imagem que suas consciências poderiam formar. (LOVECRAFT, 2018, p. 21).

Para tanto, observa-se que o narrador descreve a cor usando adjetivos como “monstruosa”, “desnatura” e fosforescência” para tentar explicar o estranho na forma da cor que tomava

toda a região e se concentrava num poço. Além disso, apontamos que o medo do estranho se manifesta nos moradores da região quando o narrador descreve o facho fosforescente de cor inefável gerando insanidade e “invadindo a mente dos homens”. Na adaptação, o diretor Richard Stanley, como já pontuado anteriormente, utiliza recursos visuais de fachos de cores magentas, como vermelho e azul, para recriar a atmosfera indescritível da narrativa de Lovecraft. Outros elementos que o adaptador em questão usa são artifícios auditivos, como o zumbido agudo emitido pelos fachos de cores, as quais ganham destaque durante a noite e emanam do poço. Esses artifícios audiovisuais colaboram, no filme, para o sentimento de estranhamento e, inevitavelmente, de medo entre as personagens por desconhecerem o fenômeno, embora entendam que seja de origem espacial.

Outro elemento narrativo adaptado pelo diretor a partir da narrativa de Lovecraft é o sentimento de aversão das personagens. Em um determinado trecho do conto, Ammi, em sua propriedade, está procurando a coisa que parece se alimentar não somente das plantas ou dos animais, mas também procura as pessoas de sua família. No trecho a ser destacado, é possível notar a aversão da personagem em relação à coisa misteriosa que, aparentemente para Ammi, vive no fundo do poço de sua fazenda:

[...] Ammi ouviu um baque embaixo. Teve até a mesma impressão de ter escutado um grito estrangulado, e, nervoso, lembrou-se da emanção pegajosa que o roçara no horrendo quarto acima. [...] Escutou o inconfundível ruído de algo pesado arrastado e um barulho detestavelmente viscoso, como alguma sucção diabólica e imunda. (LOVECRAFT, 2018, p. 16).

No trecho selecionado, o narrador descreve o horror ao estranho usando as palavras “emanção pegajosa”, o que confere um sentido de algo aquém do tangível e explicável na linguagem humana, o que gerava profundo horror e aversão. Além da estranha fosforescência, sons “estrangulados” e “viscoso” lembrando uma “sucção diabólica e imunda”. Essas expressões criam tanto uma esfera de pavor visceral quanto também atrelam o monstro a algo imundo e mau, pelo uso da palavra diabólico já que, por ser uma presença alienígena, o narrador recorre ao vocabulário existente para descrever algo que remeta à malignidade.

Essa aversão é materializada, no filme, pela fusão dos corpos de Theresa e Jack pelas costas após entrarem em contato com o facho de cores, e, posteriormente, vão perdendo a cor gradualmente, adquirindo uma tonalidade cinzenta. Com o passar do tempo, perdem a capacidade de falar e balbuciam na tentativa de comunicação, ao passo que vão ganhando novas deformidades, até se tornarem um monstro ameaçador e irracional com expressões repulsivas. Em outro caso, as alpacas do celeiro da fazenda também se fusionam devido ao contato com a cor que emana do poço, preenchendo o celeiro. Os animais ficam unidos por

um único tronco, enquanto mantêm suas cabeças, transformados em uma criatura horrenda, e, logo, são sacrificados por Nathan Gardner, proprietário da fazenda.

Da mesma maneira, toda a plantação da fazenda também é afetada pela cor, tornando os frutos e vegetais impróprios para consumo, apesar de seus tamanhos avantajados e a bela aparência. O filme se encerra com toda a família Gardner infectada pela cor que veio do espaço por meio de um meteorito, ao mesmo tempo que a fazenda se torna completamente obsoleta, e com a contaminação se espalhando gradualmente, como no conto, propondo um final sugestivo em que, em pouco tempo, a cor espacial se afetaria toda a região. Bem como ponderou Stam (2008), a construção da fidelidade literal de um filme em relação à obra literária na qual se baseia é, provavelmente, impossível, devido às diferenças entre os meios de comunicação. No filme *A cor que caiu do espaço*, o adaptador Richard Stanley teve a liberdade de propor novos desdobramentos à história, bem como utilizar recursos sonoros e imagéticos para materializar a atmosfera e o ambiente da família afetada pela cor, gerando cargas emocionais como pavor e aversão.

Considerações finais

No presente artigo, foram estudados a configuração do horror cósmico no conto *A cor que caiu do espaço* (1927), do escritor americano H. P. Lovecraft e a respectiva adaptação dirigida por Richard Stanley, ao passo que foi feita uma reflexão sobre como os recursos cinematográficos utilizados pelo adaptador colaboraram para a recriação da narrativa. Aportando nos pressupostos teóricos de Lovecraft (1987) e complementos de Ribeiro (2021), investigamos, na estrutura da narrativa, a configuração do horror cósmico que, por sua vez, engendra a atmosfera desnatural do ambiente em que se passa o conto, afetando a vida no local e causando o medo nas personagens.

Do mesmo modo, analisamos o procedimento de transposição dos elementos do horror cósmico do conto para o cinema. Com base nas teorias de Plaza (2000) e Hutcheon (2013), compreendeu-se que o adaptador utilizou recursos fílmicos para dar origem a uma nova narrativa, mas visando manter referências à obra de Lovecraft e de seu universo literário. Portanto, concluiu-se que, embora o filme em questão seja um meio comunicativo independente, o diretor Richard Stanley conseguiu recriar, ao seu modo, a atmosfera indescritível da narrativa de Lovecraft ao fazer uso de signos audiovisuais que configuraram o medo do desconhecido a partir do uso de cores magentas, responsáveis por despertar sensações de horror e repulsa, semelhantes à experiência dos leitores, aos espectadores.

Referências

A cor que caiu do espaço. Direção: Richard Stanley. Produção: SpectreVision. Estados Unidos: RLJE Films, 2019. DVD.

CARROLL, Noël. **The philosophy of horror.** Great Britain: Taylor & Francis, 1990.

FREUD, Sigmund. O estranho. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud.** Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. vol. 17, p. 275-314.

HUTCHEON, Linda. Começando a Teorizar a Adaptação. *In:* HUTCHEON, Linda. **Uma Teoria da Adaptação.** Tradução de André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013. p. 21-60.

LOVECRAFT, H. P. **A cor que caiu do espaço.** Tradução de Marsely de Marco. Fátima Pinho. São Paulo: Pandorga, 2018.

LOVECRAFT, H. P. **O horror sobrenatural na literatura.** Tradução de João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. Editora SA, 1987.

PLAZA, Julio. Por uma tipologia das traduções. *In:* PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 89-98.

RIBEIRO, Emílio Soares. O horror cósmico e os monstros de Lovecraft. *In:* RIBEIRO, Emílio Soares. **O gótico e seus monstros: a literatura e o cinema de horror.** São Paulo: Cartola Editora, 2021. p. 55-70.

SOARES, Lenice Alves. Das Uheimliche ou “O Estranho”, de Freud. **Abusões,** Rio de Janeiro, n. 10, v. 10, p. 9-39, 2019.

STAM, Robert. Além da “Fidelidade”. *In:* STAM, Robert. **A literatura através do cinema.** Tradução de Marie Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 17-19.

O ESTRUTURALISMO DE PROPP NO CONTO A MÁQUINA EXTRAVIADA DE JOSÉ J. VEIGA

Paulina da Silva Sena²⁷⁹

Rebeca Campos Silva²⁸⁰

Aldecina Costa Sousa²⁸¹

Resumo: Tendo como referência a obra *Morfologia do Conto Maravilhoso*, na qual Vladimir Propp divulga sua Teoria Estruturalista sobre as funções que, segundo ele, se verifica nos textos literários, o presente artigo, através de uma pesquisa bibliográfica, tem o intuito de apresentar quais delas se manifestam no conto “A máquina extraviada”, de José Jacinto Veiga. Nesse procedimento, destaca-se a verossimilhança das estruturas de uma narrativa e de que forma elas são identificadas no conto. Inicialmente, são apresentados os conceitos referentes às funções identificadas no conto e em seguida o cotejamento destes com aspectos da narrativa veiguiana. Assim, é possível averiguar a premissa de que os elementos constituintes da escrita de um texto só podem ser possíveis através da construção de um sistema estrutural, demonstrando, assim, a importância do Estruturalismo – especificamente de Propp – e o seu papel na crítica literária.

Palavras-chave: Estruturalismo. Propp. Análise. Crítica.

Introdução

O filósofo e crítico literário Terry Eagleton, em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução*, traz justamente a definição concisa de uma teoria estruturalista: investigação. Partir da premissa estruturalista ao analisar uma obra literária é entender “como o texto significa o que significa”, sem adentrar em contextos sociais ou sentimentais que conduziram a escrita do autor.

Aplicar esses métodos é desenvolver uma crítica voltada ao estudo da estrutura que permite que o texto faça sentido, desde a sua ordem narrativa, até as funções que os personagens exercem para que a mensagem seja entendida de maneira coesa, sem importar qual seja. Essa análise não está preocupada em entender as questões mais profundas que estão por trás das palavras, mas sim, avaliar como essas palavras trabalham juntas para a construção de um enunciado.

279 Acadêmica do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Maranhão *campus* Santa Inês. paulinasenna11@gmail.com

280 Acadêmica do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Maranhão *campus* Santa Inês. rebecacampos504@gmail.com

281 Professora Orientadora, Mestra, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) *campus* Santa Inês. aldecinasousa@professor.uema.br

O leitor que entende os elementos formais e construtivos que estão presentes na construção de uma mensagem, conseqüentemente, é capaz de elaborar uma crítica precisa que lhe permita entender de fato a estrutura, pois dessa forma ela é despreendida de “segundas intenções”, e desconsidera o contexto do autor de produção da obra. Sendo assim, pode-se dizer que essa teoria possibilita o surgimento de novas formas de leitura, em que o primeiro passo seria o entendimento do texto de forma estrutural, e conseqüentemente, o aprofundamento da leitura com base em outras teorias, caso seja necessário.

Diante dessas considerações, apresenta-se o estruturalismo aplicado na leitura da narrativa de J. J. Veiga sob a perspectiva da teoria elaborada por Propp. O pesquisador russo desenvolveu uma teoria detalhando os procedimentos para uma análise literária baseada em sistema, tendo como ponto de partida as ações dos personagens: “No estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como o faz são questões acessórias” (PROPP, 1984, p. 59).

Nesta perspectiva, o artigo é dividido em duas partes: a exposição da Teoria Estruturalista, seguida da análise estruturalista do conto “A máquina extraviada”, em que serão identificadas as funções desempenhadas pelos personagens ao longo da narrativa.

Estruturalismo: considerações sobre uma metodologia de análise narrativa

O Estruturalismo surgiu no século XX, em torno de 1960, na França. Embora tenha se estabelecido como uma corrente de pensamento, é uma metodologia de análise das ciências humanas que se originou a partir da Psicologia e atravessa a Linguística, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia. Sua origem está ligada aos estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure e ao Formalismo Russo. O Estruturalismo, de modo geral, busca compreender de maneira ordenada as principais estruturas que constituem a base das atitudes humanas. O mundo seria então organizado em dois: mundo visível e mundo invisível. O primeiro diz respeito aos fenômenos da superfície, que são fáceis de observar. Já o segundo refere-se aos fatos subjacentes, que não se manifestam claramente e que estão implícitos.

Na Literatura, não é diferente, pois seu foco também está voltado para a análise das estruturas universais que conduzem a ação dos personagens literários, conforme preconiza Oliveira (2009, p. 104) quando afirma que:

De modo geral, as teorias estruturalistas centram-se na abordagem da forma e da estrutura da obra literária. Isso significa dizer que, para os estruturalistas, não basta compreender e analisar o conteúdo de um conto, romance ou poema: é necessário analisar a forma e a estrutura dadas a

esse texto, com isso compreendendo que esses elementos são determinantes para os sentidos que o texto poderá alcançar. Essa abordagem nega a relação direta entre texto e leitor, pois estabelece elementos objetivos para a percepção do texto, sem os quais a leitura não será nem eficiente e nem correta.

Além disso, no Estruturalismo, as obras literárias são examinadas de maneira distanciada. Isso porque a essa análise não podem ser agregados aspectos que não caracterizam os elementos formais do texto. Assim, a leitura deve ser feita priorizando o significante ao invés do significado. Apesar de ser muito criticado por desvalorizar o conteúdo textual em prol dos elementos formais, o estruturalismo é imprescindível para a análise literária, pois:

Qualquer texto, poético ou narrativo, parte de dados estruturais para construir seus significados e estes não podem ser desvinculados dos seus elementos estruturais, assim o significado de um poema está relacionado à pontuação, ao ritmo, ao uso de determinadas classes gramaticais etc. (PAGOTO; JACOMEL, 2009, p. 33).

Estruturalismo de Propp: Morfologia do conto maravilhoso e suas atribuições

Vladimir Propp foi um importante estruturalista russo que, através de seu livro *Morfologia do conto maravilhoso* (1928), buscou descrever as estruturas básicas das narrativas. Sua investigação tornou possível o estudo dos contos a partir das funções das personagens. Propp acreditava que a narrativa poderia ser formulada a partir das ações que os personagens executam e essas ações seriam algo que as personagens têm em comum, que ele denominou: funções. “Por função, compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação” (PROPP, 1984, p. 26).

O método de Propp consiste em selecionar várias narrativas, com o objetivo de destrinchá-las e compará-las com outras, para descobrir quais se repetiam e de que forma. Como examina os contos por partes, seu estudo é considerado morfológico. Propp considera as funções das personagens como as partes fundamentais do conto maravilhoso. Para obter orientação ao elaborar sua pesquisa, Propp contou com uma gama de contos russos, pois:

Para a formulação de sua morfologia, Propp examinou um acervo de aproximadamente 450 contos folclóricos russos, procurando verificar os elementos comuns às histórias – ou fábulas, se empregarmos o termo de seu conterrâneo Tomachevski. Após estudar individualmente os contos, ele isolou as partes constitutivas de cada um; a seguir, estabeleceu a comparação dos textos segundo as partes constitutivas, para chegar a seus elementos fixos. (ZILBERMAN, 2012, p. 130).

Em sua obra *Morfologia do conto maravilhoso*, ele divulgou as conclusões de suas descobertas: os contos são constituídos por partes invariáveis e que os personagens podem até variar, no entanto sempre exercerão as mesmas funções e ações e reitera que: “O que muda são os nomes (e, com eles, os atributos) dos personagens; o que não muda são suas ações, ou funções. Daí a conclusão de que o conto maravilhoso atribui frequentemente ações iguais a personagens diferentes. Isto nos permite estudar os contos a partir das funções dos personagens” (PROPP, 1984, p. 25).

Propp atribui as mesmas funções e ações a personagens distintos, focalizando no que é feito, e não por quem é feito. Dessa forma conseguiu identificar 31 funções existentes nos contos. São elas:

1. Situação inicial.
2. Proibição.
3. A proibição é violada.
4. O agressor tenta conseguir um esclarecimento.
5. O agressor recebe uma informação.
6. O agressor procura enganar a vítima com a mentira.
7. A vítima deixa-se enganar.
8. A falta do agressor.
9. A falta é divulgada e o herói fica sabendo.
10. O herói consente em agir.
11. Início da ação e partida do herói.
12. Primeira função de um doador.
13. Reação do herói.
14. Um objeto mágico é dado ao herói.
15. O herói se desloca e se aproxima do objeto da busca.
16. O herói e o agressor se enfrentam.
17. O herói se distingue no combate.
18. O agressor é vencido.
19. A má-ação inicial é reparada.
20. Volta do herói.
21. O herói é perseguido.
22. O herói é socorrido.
23. O herói chega incógnito (sem ser reconhecido).
24. Um falso herói se apresenta.
25. É dada ao herói uma tarefa difícil.
26. O herói cumpre a tarefa.
27. O herói é reconhecido.
28. O falso herói é desmascarado.
29. O herói tem nova aparência.
30. O falso herói é punido.
31. O herói casa e ascende ao trono. (OLIVEIRA, 2009, p. 109-110).

Além das funções, Propp adicionou as ações das personagens. (OLIVEIRA, 2009, p. 110-111), que são:

- Vilão: personagem que representa o mal, o baixo e o vil;
- Doador: personagem que dará ao herói um objeto ou um poder com a faculdade de auxiliá-lo na sua missão;
- Ajudante: personagem que estará ao lado do herói, auxiliando-o a alcançar seus objetivos;
- Objeto da procura: representa o objetivo a ser alcançado. Pode ser uma personagem (como uma princesa) ou um objeto mágico ou sagrado;
- Mandatário: personagem que desencadeia a ação. Pode ser o pai da princesa que deve ser encontrada, por exemplo;

- Herói: personagem que estará no centro da ação, buscando cumprir uma missão e alcançar um objetivo com honra e valores morais e afetivos;
- Falso herói: personagem que tentará receber a recompensa no lugar do herói.

Ressalta-se que mesmo que um conto não possua todas as funções, isso não é necessariamente suficiente para constituir outro tipo de conto, portanto os contos são todos derivações de um modelo autêntico.

Gênero conto: como se caracteriza?

Para aplicar as funções e ações dos personagens descobertas por Propp na obra *Morfologia do conto maravilhoso*, foi escolhido o conto “A máquina extraviada” de J. J. Veiga. Antes que se inicie a análise, é necessário que se explique primeiramente o que é um conto. Segundo Soares (1993, p. 54) conto é uma narrativa curta que:

Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo.

O conto se difere do romance, que conduz as análises de maneira metódica e se preocupa em desenvolver um enredo complexo. Magalhães (1972) explica que o conto é uma narrativa linear que não examina de forma profunda os aspectos psicológicos dos personagens nem as suas ações. O leitor tira conclusões por meio do comportamento dos próprios personagens. A construção de um conto foca a resolução de um conflito, ele possui uma estrutura mais simples, já que é mais conciso e o seu objetivo é relatar uma história que possua narrador, personagens, tempo e espaço.

Como apresenta Abaurre (2007), o conto deve mostrar uma sequência ligada através de elementos narrativos, que são desestabilizados pelo conflito. No fim ocorre a solução da situação problema, que estabelecerá novamente a harmonia. Costa (2008) destaca que os contos podem ser de mistério e terror, de humor, minimalistas, eruditos, maravilhosos, fantásticos, realistas, psicológicos, sombrios, cômicos e religiosos. A diferenciação é feita de acordo com o impacto causado no leitor, pelo ar que prevalece na história ou pelo tratamento dado aos personagens.

Conforme Abaurre (2007), os leitores de contos tratam-se de pessoas que pretendem refletir sobre a realidade a partir de narrativas. Também podem enxergar nessa leitura uma espécie de válvula de escape para a estressante vida que vivem, ou simplesmente leem textos ficcionais por prazer. Um outro ponto que a autora destaca é o fato dos contos serem curtos, isso faz com que seja uma leitura mais oportuna, uma vez que se adapta melhor ao estilo de vida contemporâneo tão corrido.

Análise do conto “A máquina extraviada” de J. J. Veiga segundo o estruturalismo de Propp: funções e ações presentes na obra

Propp foi um autor que serviu como inspiração e contribuiu para os estudos da literatura e do folclore de sua época. O que comprova o papel que teve sua teoria nos estudos da crítica literária de seu tempo, seu método de análise é original e único. O folclorista propõe uma análise voltada para a organização da estrutura do texto ao desnudar o esqueleto textual e revelar de que forma a história se apresenta coesa, escrita com os motivos corretos. Ao longo da leitura de *Morfologia do conto maravilhoso* (1928), é possível constatar que as funções apresentadas no texto são responsáveis pela construção do sentido da narrativa.

Na concepção de Propp, há diversas funções no texto que são responsáveis por estabelecer a ligação entre a sequência de eventos que o constitui e dão-lhe sentido, conforme observa-se na análise de “A máquina extraviada”, obra na qual foi identificada a presença das seguintes funções:

1. Situação Inicial: essa função tem o dever de contextualizar o enredo, ou seja, ela sempre vai estar presente nos contos e textos analisados na perspectiva estruturalista. No caso do conto aqui apresentado, essa situação se manifesta a partir de uma carta que vai situar o leitor do contexto em que ocorre a narrativa. É apresentado o local, “pelas novidades daqui deste sertão”; a situação em que o herói se encontra, “que está entusiasmando todo o mundo” e o que possivelmente pode acontecer diante do surgimento da máquina, que dá nome ao texto: “quase não temos falado em outra coisa”.

2. Proibição: interdições são aplicadas a todos os personagens aparentes do texto, já que eles são impedidos de se aproximarem da máquina nos primeiros momentos, “os homens estavam mal-humorados e não quiseram dar explicações”, durante o descarrego do material dos diversos caminhões em que ela veio até sua montagem inicial.

3. A proibição é violada: aqui, a proibição é violada quando os montadores da máquina deixam a cidade durante a madrugada “soubemos que eles tinham montado mais ou menos a máquina durante a noite e viajado de madrugada”. Logo depois, ela acontece de fato, quando os moradores conseguem ver a máquina sem nenhum empecilho e as crianças começam a mexer nela sem receio algum “As crianças [...] trataram de aproveitar a novidade. Sem pedir licença a ninguém”.

4. Um objeto mágico é dado ao herói: o herói finalmente consegue observar a máquina sem medo ou receio, já que não existem mais restrições sobre ela. Além dele, as outras pessoas

também têm acesso, mas a máquina e o herói parecem ter uma ligação especial, “se alguém de outra cidade viesse buscá-la [...] eu nem sei o que aconteceria, nem quero pensar”, já que ele confia a ela o seu encanto total, “Se isso acontecer, estará quebrado o encanto”.

Em seus estudos, Propp acabou identificando sete esferas de ação nos contos estruturalistas, porém, no conto estudado (“A máquina extraviada”), em específico, não encontramos os sete, apenas as apresentadas à frente. Propp adicionou também as ações dos personagens, são elas:

1. Malfeitor: é aquele que machuca, que luta contra o herói ou persegue alguém na história. Em “A máquina extraviada”, foi a população de outras cidades:

[...] Fique sabendo que temos recebido delegações de outras cidades, do estado e de fora, que vêm aqui para ver se conseguem comprá-la. Chegam como quem não quer nada, visitam o prefeito, elogiam a cidade, rodeiam, negaceiam, abrem o jogo: por quanto cederíamos a máquina. Felizmente o prefeito é de confiança e é esperto, não cai na conversa macia.(VEIGA, 2009, p. 205).

Neste trecho, o herói corre o risco de ter o seu objeto mágico perseguido ou até roubado.

2. Provedor: é aquele que fornece o objeto mágico para o herói. Na história, são os choferes/entregadores:

[...] A máquina chegou uma tarde, quando as famílias estavam jantando ou acabando de jantar, e foi descarregada na frente da Prefeitura. Com os gritos dos choferes e seus ajudantes (a máquina veio em dois ou três caminhões). [...] quando os procuramos de manhã cedo na pensão, soubemos que eles tinham montado mais ou menos a máquina durante a noite e viajado de madrugada. (VEIGA, 2009, p. 204).

3. Auxiliar: é aquele que ajuda e resolve tarefas difíceis, ajuda a cuidar do objeto mágico etc. Na narrativa, essa função é exercida pelo funcionário da prefeitura:

[...] designou um funcionário para zelar pela máquina. Devemos reconhecer – aliás, todos reconhecem – que esse funcionário tem dado boa conta do recado. A qualquer hora do dia, e às vezes também de noite, podemos vê-lo trepado lá por cima espanando cada vão, cada engrenagem, desaparecendo aqui para reaparecer ali, assoviando ou cantando, ativo e incansável. Duas vezes por semana ele aplica cal nas partes de metal dourado, esfrega, sua, descansa, esfrega de novo — e a máquina fica faiscando como joia. (VEIGA, 2009, p. 205).

4. Princesa e seu pai: é incluída no casamento, no romance da história. Existe proibição por parte do pai. Na história não constam esses personagens.

5. Mandante: é aquele que envia o herói para a sua missão. Em “A máquina extraviada” não constam esses personagens.

6. Herói: é quem faz a procura, faz parte do clímax da história e o causa. Na narrativa em análise, é a população. São eles os causadores de todo o encantamento pela máquina e o desenrolar de toda a história. Isso é perceptível, pois, aos olhos de outrem, poderia ser apenas uma máquina qualquer, mas aos olhos daquela população, a máquina se tornou o maior orgulho e principal atração do vilarejo, tornando um objeto mágico. Se não fosse essa reação, a história não teria todo o clímax que a envolve. Por exemplo:

[...] Ela é o nosso orgulho, e não pense que exagero. Ainda não sabemos para que ela serve, mas isso já não tem maior importância. [...] em todas as datas cívicas a máquina é agora uma parte importante das festividades. [...] Já existe aqui um movimento para declarar a máquina monumento municipal. [...] as crianças simplesmente se apaixonaram pela tal máquina. (VEIGA, 2009, p. 204).

7. Falso herói: tem algumas reações negativas e é confundido com o herói. Nesse caso, é a máquina. Na narrativa, ela não possui reações negativas, mas por diversas vezes conduz o leitor a confundi-la com o herói, por ter se tornando um elemento principal da história. “[...] Dizem que a máquina já tem feito até milagre [...]”.

Considerações finais

Por qual motivo os clássicos romances, narrativas mitológicas, contos e fábulas tanto geram encantamento? Todos esses gêneros atravessam séculos com a sua estrutura enigmática – e por diversas vezes, idênticas – atraindo a atenção do leitor através do “contar”. As narrativas infantis são grandes exemplos do que pode ser chamado de “repetição do mesmo”, ou seja, histórias com personagens diferentes, cenários e tempos diferentes, porém seguindo a mesma estrutura e obedecendo as mesmas funções.

Estas observações se tornaram objeto de estudo de Vladimir Propp ao apresentar a estrutura da narrativa, divulgada em sua obra *Morfologia do conto maravilhoso*, na qual apresenta as 31 funções que catalogou ao se debruçar sobre mais de 500 contos folclóricos para chegar às conclusões que legou aos estudos literários. Foram suas pesquisas que permitiram a realização de análises dos textos a partir de um estudo sistemático, e pode observar a presença de estruturas que se repetem nas narrativas e às quais ele denominou de funções. Elas ocupam o foco dos estudos da narratividade, e são responsáveis pela linearidade dos acontecimentos pautados nas ações dos personagens e a influência destas no desenvolvimento da história.

Aplicar a análise estruturalista de Propp é efetuar a descrição de um conto, seguindo suas partes construtivas, destacando as relações dessas partes entre si, e por fim, como elas atuam em conjunto, constituindo toda uma reflexão sobre o segmento de ações. Assim, o artigo demonstrou ainda como se realiza uma análise literária pautada no estruturalismo proppiano, e possibilita ao leitor perceber a organização estrutural do texto, seu papel na construção e verossimilhança da narrativa.

Referências

ABAURRE, M. L. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

COSTA, M. M. **Teoria da Literatura II**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2008.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.

MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

OLIVEIRA, Silvana. **Teoria dos estudos literários III**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2009.

PAGOTO, C.; JACOMEL, M. C. W. Estruturalismo e intertextualidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade e Adélia Prado. **Rev Guairacá**, Guarapuava, v. 25, p. 25-44, 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/guaiaraca/article/view/1131>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

VIEIRA, A. G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300015>. Acesso em: 4 ago. 2021. Epub 03 Maio 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300015>.

ZILBERMAN, Regina. **Teoria da literatura I**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2012.

O GÊNERO COMENTÁRIO *ON-LINE*: PONTOS DE VISTA REFLETIDOS E REFRATADOS

Maiara Amorim Pereira²⁸²

Luís Henrique Serra²⁸³

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo compreender, a partir da análise da materialidade verbal e do contexto extralinguístico, quais os pontos de vista refletidos e refratados pelos internautas para a construção dos efeitos de sentidos no gênero comentário *on-line*. Volóchinov (2018) defende a tese de que todo signo tem a capacidade de refletir e refratar as realidades, podendo representar ela a partir de diferentes visões. Assim, podemos dizer que não existe apenas uma realidade, mas sim diferentes interpretações sobre o mundo, isso é possível tendo em vista a composição de variados grupos sociais, com horizontes sociais diversificados, que fazem com que se interprete a realidade de diferentes formas. Sendo assim, tem-se como ponto de partida a seguinte indagação: quais pontos de vistas refletidos e refratados pelos internautas no gênero comentário *on-line* sobre notícia? Selecionamos como *corpus* comentários *on-line* retirados de uma notícia divulgada no portal G1, publicada em 27/04/21, cuja manchete é: “Guedes diz que chinês inventou vírus da Covid e que vacina do país é ‘menos efetiva’ que a dos EUA”. Para fundamentar a pesquisa, adotamos teóricos tais como, Authier Revuz (2004), Bakhtin (2016), Volóchinov (2018), Cunha (2014), dentre outros. Como resultados, é possível destacar a percepção da presença de inúmeras vozes que ajudam a constituir os comentários que os atravessam. Assim, cada comentário reflete e refrata diversas intenções e pontos de vista, visto que cada comentador carrega consigo uma ideologia, uma forma de perceber o mundo. Podemos perceber a forte presença de diferentes vozes na notícia, do contexto extraverbal, o que faz com que leitor seja transportado para outros acontecimentos exteriores, estabelecendo sentidos com enunciados outros. Além disso, temos a retomada do dito por outros comentadores, fazendo com que o internauta construa seu ponto de vista seja tomando uma atitude de concordância ou discordância em relação ao dito pelo outro.

Palavras-chave: Comentário *on-line*. Enunciação. Ponto de vista.

282 Graduada em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa (UFMA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (UFMA – PPGLB). E-mail: maiara.pereira@discente.ufma.br.

283 Docente do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLB/UFMA/CCBa. E-mail: luis.henrique@ufma.br. (Orientador).

Introdução

A teoria dialógica proposta pelo círculo de Bakhtin parte do pressuposto de que os indivíduos são dialógicos por natureza, se constituindo sempre nas relações com o outro, nunca de forma isolada. A comunicação para Bakhtin (2016) se materializa em forma de enunciados. Assim, cada enunciado proferido realiza-se por meio dos gêneros do discurso, desse modo, Bakhtin (2016) concebe os gêneros do discurso como organizadores de todos os processos comunicativos. Nessa perspectiva, chamamos atenção para o gênero comentário *on-line*. Cunha (2014, p. 15-16) define o comentário *on-line* como um gênero que nasce a partir da interação com um texto fonte, onde novos discursos são construídos, os sentidos são reacentuados. Acreditamos se tratar de um gênero que representa um campo extremamente propício para se verificar o fenômeno da reflexão e refração, fenômeno este discutido por Volóchinov (2018) como algo que acompanha o signo e o faz refletir e refratar realidades diferentes. O comentário *on-line* é construído a partir de diferentes pontos de vistas dos internautas, que compreendem os acontecimentos noticiados, bem como interpretam e publicam seus comentários a partir de diferentes percepções.

A pesquisa em questão visa compreender, a partir da análise da materialidade verbal e do contexto extralinguístico, quais os pontos de vista refletidos e refratados pelos internautas para a construção dos efeitos de sentidos no gênero comentário *on-line* sobre notícia. Nosso *corpus* é composto por três sequências de comentários *on-line* retirados de uma notícia postada no portal G1, no dia 27/04/2021, intitulada: “Guedes diz que chinês inventou vírus da Covid e que vacina do país é ‘menos efetiva’ que a dos EUA”.

Dialogismo, reflexão e refração

Bakhtin (2016) concebe a língua como elemento que nasce a partir da materialização de enunciados proferidos pelos integrantes de cada campo da atividade humana. Assim, para o autor, a linguagem é um evento social, nascendo dessa relação entre falantes, que, ao proferirem seu enunciado, sempre partem do que foi dito anteriormente, e se orientam para o que possivelmente será dito pelo outro (réplica antecipada). Bakhtin (2016, p. 26) pontua:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns antecedentes – dos seus e alheios – [...].

O falante, ao enunciar, toma uma posição de resposta; sua fala precede de algo dito anteriormente, estabelecendo relações de interação que fazem surgir outros enunciados.

Vivemos imersos em uma relação constantemente dialógica, em que a partir da interação com o outro vamos dando vida à linguagem por meio dos enunciados. Assim, conforme pontua Bakhtin (2016), os enunciados são elos na corrente organizada de outros enunciados. Podemos dizer que essa corrente não tem fim, visto que os indivíduos a todo o momento fazem uso da linguagem, ou seja, produzem novos enunciados.

A ligação entre enunciados nos aponta o caráter dialógico da linguagem, fazendo emergir o que Bakhtin (2016) chama de relações dialógicas, sendo estas as relações de sentidos entre os enunciados. Contudo, para Bakhtin (2016) essas relações somente acontecem no contexto real de comunicação, na interação entre indivíduos, e nunca entre as unidades da língua. Assim, quando os enunciados são vistos apenas do ponto de vista linguístico, no contexto monológico, as relações dialógicas não se materializam.

Na relação com o outro, a palavra é a principal representante de todas as relações entre os indivíduos no processo comunicativo, é na palavra que as relações dialógicas se materializam. Volóchinov (2018) aponta para a supremacia da palavra, sendo concebida como um fenômeno ideológico por excelência, que atua em conjunto com o signo. Desse modo, podemos perceber que a palavra carrega em sua essência o ato ideológico, e o fato de fazermos uso dela nos coloca na posição também de sujeitos perpassados por ideologias. Para Volóchinov (2018, p. 91): “Tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo”. Sendo assim, o ideológico diz respeito a tudo que possui uma significação no contexto da vida social, que ultrapassa suas próprias funções naturais, se torna um signo ideológico.

Volóchinov (2018) concebe o signo ideológico como um elemento que reflete e refrata a realidade. O autor pontua: “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, de ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico [...]” (VOLÓCHÍNOV, 2018, p. 93). Podemos dizer que qualquer elemento constituído como signo está para além de sua própria realidade, ou seja, não se restringe aos seus sentidos naturais, mas ultrapassa estes. Assim, o caráter de refletir e refratar outras realidades que é atribuído ao signo faz com que ele represente uma realidade, que, dependendo de como é vista, refrata diferentes interpretações, ou seja, a realidade é vista, compreendida e expressa de diferentes formas. Desse modo, através dos signos, os indivíduos interpretam o mundo e o expressam a seu modo. É por meio dessa refração do signo que o indivíduo vai construindo seus sentidos, seus modos de dizer.

Ao discutir os pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin, Faraco (2009), dialogando com Volóchinov (2018), discorre sobre o que ele chama de doutrina da refração. Nessa perspectiva, o autor aponta o fenômeno da refração como algo que, através do signo, não descreve apenas

o mundo, mas constrói, a partir do caráter multiforme das experiências humanas, diversas refrações desse mundo. Assim, a complexidade das relações, bem como a diversidade de grupos sociais e suas diferentes experiências, faz com que o mundo seja percebido de diferentes formas e a ele sejam atribuídos diferentes valorações, ou seja, diferentes modos de refratar a realidade e tudo que dela faz parte.

Volóchinov (2018, p. 249), ao evidenciar essa relação que se mantém com o outro, coloca em cena o fenômeno do discurso alheio, o definindo como “[...] o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do *enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o *enunciado*”. Ou seja, somos colocados diante de um fenômeno amplo, que se propaga no processo comunicativo, e que permite não só que a palavra do outro seja retomada, mas também reacentuada. Desse modo, o discurso alheio encontra formas de penetrar o discurso outro e assim permanecem juntos no ato enunciativo.

Tendo em vista as relações com o outro, temos as concepções de Authier Revuz (2004), que apresenta as formas de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, como meios de representação do outro no discurso. A autora concebe a forma de heterogeneidade mostrada como explícita, em que o locutor produz formas linguísticas detectáveis na frase ou no discurso. Authier Revuz (2004) divide a heterogeneidade mostrada em duas, marcada e não marcada. A forma marcada é representada pelo discurso relatado, comportando o discurso direto e indireto, as aspas, o itálico, além das entonações. A forma de heterogeneidade mostrada não marcada, de acordo com Authier Revuz (2004), é representada pela ironia, antífrase, alusão, dentre outros. Em se tratando das formas de heterogeneidade constitutiva, Authier Revuz (2004) ressalta nessa forma um outro que se encontra sempre presente no discurso, independente dos aspectos linguísticos, ou seja, o outro é constitutivo. Assim, ainda que não se tenha a presença perceptível do outro no discurso, ele se faz presente por meio das inúmeras vozes que o atravessam constitutivamente.

Nesse processo de atravessamento do já-dito, Cunha (2011) nos apresenta o dialogismo interlocutivo e o dialogismo interdiscursivo. Cunha (2011, p. 122) ressalta: “a) o dialogismo *interdiscursivo*, das figuras do discurso outro no discurso atual, do já-dito; b) o dialogismo *interlocutivo*, do direcionamento ao outro, àquele a quem o enunciador se dirige”. Desse modo, o dialogismo interdiscursivo parte do atravessamento do discurso já-dito no discurso atual; podemos dizer que nesse tipo de dialogismo temos a retomada das vozes do discurso anterior que são transportadas para o discurso atual. Quanto ao dialogismo interlocutivo, se trata da relação mais específica entre indivíduos, onde a fala é direcionada aos participantes da interação. Quando pensamos o comentário *on-line*, podemos dizer que os comentários materializam de forma direta o dialogismo interdiscursivo e o dialogismo interlocutivo, como veremos logo abaixo nas análises do *corpus*.

O comentário on-line e os pontos de vista refletidos e refratados

De acordo com Santos (2018, p. 30), “O gênero comentário *on-line* circula na mídia digital, *blogs*, *WhatsApp*, *jornais on-line*, etc., e em diferentes redes sociais tais como *facebook*, *instagram*, entre outras”. Podemos dizer que se trata de um gênero presente em diversas plataformas do meio digital, estando ao alcance de todos aqueles que utilizam o meio digital. Desse modo, os comentários aqui analisados surgem a partir do texto fonte que segue logo abaixo:

Quadro 1 – Trecho da notícia do portal G1

Guedes diz que chinês inventou vírus da Covid e que vacina do país é ‘menos efetiva’ que a dos EUA

O ministro da Economia, Paulo Guedes, declarou nesta terça-feira (27) que os chineses “inventaram” o coronavírus, e que a vacina do país para impedir o avanço da doença é “menos efetiva” do que o imunizante da Pfizer, dos Estados Unidos.

[...]

“O chinês inventou o vírus, e a vacina dele é menos efetiva do que a americana. O americano tem 100 anos de investimento em pesquisa. Então, os caras falam: ‘Qual é o vírus? É esse? Tá bom, decodifica’. Tá aqui a vacina da Pfizer. É melhor do que as outras”, declarou Paulo Guedes, durante reunião do Conselho de Saúde Complementar.

Fonte: <http://glo.bo/3MBdMGm>.

A notícia (texto fonte) apresenta uma fala do ministro da Economia que retoma o contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19)²⁸⁴, o ministro atribui aos chineses a criação do vírus, além de mencionar que a vacina fabricada pelo país é menos efetiva do que a vacina da Pfizer, produzida pelos Estados Unidos. Por questões metodológicas, selecionamos apenas duas sequências de comentários, somando ao todo seis comentários a serem analisados. As análises consideram não só o posto linguisticamente, mas também o contexto extraverbal que envolve cada comentário.

Optamos por selecionar comentários em sequência, buscando preservar a compreensão entre cada um, visto que eles se organizam em uma corrente de responsividade, assim, levamos em consideração os apontamentos de Bakhtin (2016), que concebe os enunciados enquanto elos. Para nossas análises, buscamos preservar a escrita original de cada comentário, fizemos isso por considerar que as alterações na escrita implicaria a modificação dos sentidos. Desse modo, temos logo abaixo a análise da primeira sequência de comentários.

284 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Quadro 2 – Primeira sequência de comentários

(01) Ederson da Rocha: E o governo, no qual o Sr faz parte, recusou uma oferta de vacina da Pfizer... Mais um palhaço do circo do Bozo...

²⁸⁵**R: (02): Orion Consultoria Financeira:** Ederson, no inicio a propria Pfizer recomendava que a vacina fosse armazenada a -70 graus. Aqui isso nao funcionaria! Hj, a recomendacao e´ de -25 graus, o que ainda deixa duvidas quanto ao armazenamento correto.

R: (03) Marcelo: Caro consultor, resposta errada. Não contratou porque não era do interesse do seu Mito e do pança que respondia pela saúde.

Fonte: <http://glo.bo/3s7uQdm>.

O comentário (01) se trata de um enunciado principal, que dá origem a uma sequência de outros comentários que se respondem e dialogam entre si. Assim, o internauta (01) replica o que é exposto na notícia, e tece seu comentário a partir de uma posição de confronto em relação à fala do ministro da economia, Paulo Guedes. Para contraditar as afirmações do ministro, que diz que a vacina chinesa é menos eficaz que a dos Estados Unidos, o internauta menciona: “E o governo, no qual o Sr faz parte”, se referindo mais precisamente ao governo atual do qual Jair Messias Bolsonaro é o presidente, governo esse em que Paulo Guedes atua como chefe da pasta do Ministério da Economia. Podemos perceber que o dito pelo ministro não é aceito pelo internauta, que, como forma de discordar, retoma o acontecimento discutido na notícia, sobre a oferta e a recusa de compra da vacina da Pfizer²⁸⁶. O internauta utiliza o termo “Sr”, como uma abreviação da palavra senhor, direcionando sua fala diretamente ao ministro, simulando um diálogo face a face. Santos (2018) ao falar sobre o comentário *on-line* aponta para a semelhança dele em relação ao diálogo face a face.

O internauta conclui seu comentário dizendo: “Mais um palhaço do circo do Bozo...”. O termo “Bozo” é usado pelo internauta para se referir diretamente ao presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente do Brasil em 2018. O termo em questão é comumente utilizado pelas pessoas que são contrárias ao governo do presidente, com o intuito de debochar, de desqualificar sua figura. Em outro contexto, a palavra Bozo é usada para nomear um palhaço criado nos Estados Unidos²⁸⁷. No comentário, a palavra “Bozo” é carregada de novos sentidos, assim, ao fazermos uma relação entre a figura do presidente e o termo Bozo, podemos inferir que o internauta atribui ao presidente o *status* de palhaço, além disso, ele trata o governo de Bolsonaro como um circo, no qual inclui o ministro Paulo Guedes, visto que o comentário se direciona a ele.

²⁸⁵ A letra “R” corresponde aos comentários que se constituem como resposta ao comentário anterior.

²⁸⁶ Pfizer é uma empresa farmacêutica multinacional com sede em Nova Iorque, Estados Unidos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pfizer>. Acesso em: 20 jun. 2022.

²⁸⁷ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bozo>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Ao fazermos uma relação entre o dito e o não dito, percebemos que o internauta dá indícios de seu posicionamento político, sendo este contrário ao governo atual. O uso de termos como *palhaço* e *bozo*, nos apontam para a reflexão e refração de um comentário carregado de deprecição, crítica e oposição, frente não só ao que foi dito pela notícia, mas também aos sentidos que se encontram por trás das palavras postas, e do resgate ao contexto extraverbal. Desse modo, as palavras *palhaço* e *bozo* nos apontam para a refração de outra realidade, conforme pontua Volóchinov (2018). Essa realidade é concebida a partir do horizonte do internauta, carregado de sentidos.

Os comentários que se sucedem nessa primeira sequência dizem respeito a diálogos que replicam o comentário principal, seja tomando uma atitude de concordância ou de discordância. Ambos são construídos a partir de uma relação interlocutiva; Cunha (2011) define o dialogismo interlocutivo como o endereça mais específico ao outro no processo comunicativo. Contudo, temos também a presença do dialogismo interdiscursivo, visto que os comentários são construídos a partir do atravessamento de outros discursos. Cunha (2011) define o dialogismo interdiscursivo como uma relação entre o já-dito e o discurso atual.

Continuando a sequência, temos o comentário (02), que diz: “Ederson, no inicio a propria Pfizer recomendava que a vacina fosse armazenada a -70 graus. Aqui isso nao funcionaria! Hj, a recomendacao e´de -25 graus, o que ainda deixa duvidas quanto ao armazenamento correto”. O internauta direciona seu comentário ao internauta anterior (01), visto que ele inicia o mencionado, adotando, assim, uma atitude responsiva. Podemos inferir a partir do comentário que o internauta tenta contornar e argumentar sobre o que é dito pelo internauta (01), para justificar a recusa da vacina. Essa hipótese pode ser confirmada a medida em que o internauta diz: “[...] no inicio a propria Pfizer recomendava que a vacina fosse armazenada a -70 graus[...]”, o termo “no inicio” nos faz inferir que se trata do período em que a vacina foi concluída e ofertada ao governo brasileiro.

Ao expor dados sobre o armazenamento da vacina e reportar à Pfizer²⁸⁸, empresa que atua no mercado farmacêutico e uma das principais responsáveis pela fabricação de vacinas contra a Covid-19, diz: “a própria Pfizer recomendava”. Assim, somos colocados diante de um discurso outro, mencionado de forma indireta, revelando a presença da heterogeneidade mostrada marcada (AUTHIER REVUZ, 2014). Podemos inferir que o discurso é reportado para fundamentar seu argumento e tentar justificar o fato de a vacina ter sido recusada, assim, nossa hipótese é confirmada quando ele diz: “Aqui isso nao funcionaria!”, ou seja, para o internauta a vacina foi recusada devido a suas recomendações de armazenamento, e não por uma suposta omissão do governo. Assim, a fala do internauta parte de uma tentativa de amenizar o peso da recusa da vacina que é atribuído ao governo do qual o ministro faz parte.

288 Disponível em: <https://www.pfizer.com.br/pfizer-no-combate-ao-coronavirus>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Para concluir seu comentário, o internauta diz: “Hj, a recomendacao e´ de -25 graus, o que ainda deixa duvidas quanto ao armazenamento correto”. O internauta demonstra a partir de seu comentário que as recomendações mudaram, mostrando uma evolução em relação ao início, isso é evidenciado a partir do termo “Hj”, que se constitui como uma abreviação da palavra hoje. Essa utilização de formas linguísticas abreviadas ocorre com muita frequência no ambiente virtual e no comentário *on-line* isso passa a ser uma característica, conforme pontua Santos (2018). Esse internauta – (2) – não segue a mesma linha de raciocínio do internauta anterior, as refrações advindas do comentário nos levam a inúmeras interpretações, mas a que parece se sustentar é a de que o internauta concorda com o fato de a vacina ter sido recusada. Essas refrações nos apontam, ainda, para um enunciado que revela não só a voz do internauta, mas também da empresa farmacêutica, da notícia, do internauta (01), e de todos que concordam com o dito no comentário.

Seguindo a sequência, o internauta (03), em seu comentário, diz: “Caro consultor, resposta errada. Não contratou porque não era do interesse do seu Mito e do pança que respondia pela saúde”. Desse modo, assim como no comentário anterior, temos mais um internauta que se insere na sequência, respondendo diretamente a outro internauta, neste caso, ao comentário (02), isso pode ser percebido quando o internauta diz: “Caro consultor”, ou seja, temos então um destinatário real e específico. O internauta expressa uma posição de discordância em relação ao dito anteriormente. Podemos confirmar isso a partir da afirmação “resposta errada”, ou seja, o ponto de vista do internauta (03) aponta para uma tomada de posição negativa, de contestação em relação ao dito anteriormente pelo internauta (02).

O internauta continua dizendo: “Não contratou porque não era do interesse do seu Mito e do pança que respondia pela saúde”. Podemos perceber que, para esse internauta, a recusa das vacinas não diz respeito ao seu armazenamento, como dito anteriormente (02), a justificativa do internauta (03) parte da ideia de que as vacinas foram recusadas devido ao desinteresse do presidente, a quem ele ironicamente chama de “Mito”.

No contexto político, o termo “Mito” trata-se do nome comumente utilizado pelos apoiadores do presidente para se referir a ele, assim, podemos dizer que, para seus apoiadores, o presidente é visto como um ser fantástico. Além disso, o termo “Mito” é por vezes utilizado por seus opositores de forma irônica e com um tom de deboche, como é o caso de sua utilização no comentário (03), usado, assim, por um sujeito que expressa uma ideologia oposta à do presidente. Podemos evidenciar essa relação de oposição a partir da afirmação: “seu Mito”, visto que ao utilizar o termo “seu”, esse internauta não se inclui, revelando assim não ser um dos apoiadores do presidente. Tanto a materialidade verbal, quanto o que se encontra por trás, nos aponta um comentário que reflete um tom de crítica em relação à atitude do governo em recusar a vacina.

Não só a figura do presidente é depreciada no comentário, mas também a figura de um dos ex-ministros da saúde; percebemos isso a partir da seguinte fala do internauta: “pança que respondia pela saúde”. O termo “respondia” é colocado no passado, o que nos confirma a hipótese de se tratar de um ex-ministro. Assim, a partir do resgate do contexto extraverbal, podemos inferir que o “pança” a quem ele se refere se trata de Eduardo Pazuelo, que se encontrava à frente do Ministério da Saúde quando a vacina foi recusada.

O comentário do internauta vai de encontro a outros discursos de crítica ao presidente e aos integrantes do seu governo, o termo “mito” e “pança” são utilizados de forma irônica, com o intuito de desqualificar a figura do presidente e de seu ex-ministro. Podemos inferir que os jogos de sentidos são construídos a partir da atitude de contradizer o enunciado do internauta anterior (02), quando o internauta (03) tece seu comentário e expressa sua posição retomando o comentário do internauta (02), bem como retomando outros enunciados que transportam os leitores para outros contextos.

Notamos que as discussões seguem rumos políticos, sendo que cada internauta se posiciona defendendo seu ponto de vista. Cada comentário é recoberto por sentidos que só são possíveis de serem compreendidos a partir do estabelecimento de relações entre o contexto linguístico e o contexto extraverbal, ocorrendo, assim, o estabelecimento de sentidos e conseqüentemente a materialização das relações dialógicas. Essas relações são concebidas por Bakhtin (2016) como relações de sentidos entre enunciados.

Quadro 3 – Segunda sequência

(04) Licínia de Albuquerque: Se a vacina Coronavac não é eficiente por que aplicaram na população brasileira? Por que não adquiriram a outra quando foi oferecida ao Brasil? Chega-se a conclusão de que, para o governo brasileiro, não interessa vidas humanas!

R: (05) Carlos FF: Pergunta para o governador de SP! Aliás, a Europa já se manifestou q aquele q tiver tomado a vachina não entre no território... lá sim existe CIÊNCIA!

(06) Filósofo Platão: É inacreditável que os Minios ainda encham o peito para tentar defender O PIOR GOVERNO DA HISTÓRIA. Em 2 anos apenas o Brasil alcançou o caos em todos os setores (saúde educação, moradia, economia, renda ciência e tecnologia, direitos humanos, segurança alimentar... O QUE AFINAL HÁ PARA DEFENDER DESTE DESGOVERNO?????.

Fonte: <http://glo.bo/3eD4fSx>.

O internauta (4), além de dar início a uma nova sequência de comentários, responde à notícia dizendo: “Se a vacina Coronavac não é eficiente por que aplicaram na população brasileira? Por que não adquiriram a outra quando foi oferecida ao Brasil? Chega-se a conclusão de que, para o governo brasileiro, não interessa vidas humanas!”. O comentário se dá a partir da polemização com a fala exposta na notícia, que se incorpora ao enunciado do internauta a partir da retomada feita por meio das perguntas. O internauta questiona o fato de a vacina

ter sido aplicada na população, tomando uma atitude de confronto em relação à afirmação do ministro de que a vacina é menos eficaz. Além disso, outro ponto questionado diz respeito ao fato de que a vacina que o ministro diz ser eficaz não ter sido comprada quando ofertada ao governo brasileiro. Os questionamentos do internauta abrem espaço para a reflexão frente ao fato noticiado, bem como para o debate, dando abertura para possíveis respostas de outros internautas. As perguntas são expostas para expressar a reprovação do internauta diante do exposto na notícia.

O internauta retoma o contexto de vacinação contra a Covid-19; ao mencionar a “Coronovac”, ele se refere à vacina desenvolvida pelo laboratório chinês Sinovac²⁸⁹ em parceria com o Instituto Butantan, principal produtor de imunológicos no Brasil, ou seja, trata-se de uma vacina em partes, brasileira. Além da Coronovac, o questionamento do internauta faz menção a outra vacina que, segundo o internauta, foi oferecida ao Brasil e recusada. O exposto na notícia, bem como as relações que estabelecemos com o contexto extraverbal, nos faz inferir que a vacina a qual o internauta se refere é o imunizante produzido pela Pfizer. Desse modo, a fala do internauta faz com que o leitor resgate outros contextos, ocorrendo, conseqüentemente, a compreensão do comentário. Assim, conforme pontua Bakhtin (2016), os enunciados são como elos na comunicação discursiva. Ou seja, não se constituem de forma isolada, mas sim em uma estreita relação com outros enunciados que dialogam entre si.

Dando continuidade ao comentário, o internauta diz: “Chega-se a conclusão de que, para o governo brasileiro, não interessa vidas humanas!”. Desse modo, podemos perceber que o internauta, a partir do que é dito na notícia e da reflexão de seus próprios questionamentos, tem como conclusão a não preocupação do governo brasileiro com a população. Ou seja, temos uma voz que não só questiona a atuação do governo frente à situação de compra das vacinas, mas também uma voz que discorda do que é dito, uma voz que expressa um tom de indignação, ao concluir que a saúde da população não estava entre os interesses do governo. O comentário refrata não só uma posição de descrédito do internauta em relação ao governo, mas também uma relação de oposição diante do governo atual. No comentário temos não só a retomada da notícia, mas também de discursos outros que são recuperados a partir do estabelecimento de relações entre o exposto linguisticamente, e o contexto extraverbal.

O internauta (05) se insere no diálogo respondendo diretamente ao comentário (04), dizendo: “Pergunta para o governador de SP! Aliás a Europa já se manifestou q aquele q tiver tomado a vachina não entre no território... lá sim existe CIÊNCIA!”. O internauta retoma o comentário anterior, adotando uma atitude responsiva em relação ao enunciado outro. Bakhtin (2016), ao

289 A Sinovac Biotech é uma empresa biofarmacêutica que se concentra na pesquisa, desenvolvimento, fabricação e comercialização de vacinas contra doenças infecciosas. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Sinovac_Biotech. Acesso em: 30 jun. 2022.

falar sobre a responsividade, ressalta que a partir da compreensão do significado linguístico, tem-se simultaneamente a ele uma atitude responsiva, assim, para o autor, todo enunciado é responsivo. O internauta replica o comentário (04) retomando seus questionamentos e assumindo uma voz que parece culpabilizar o governador de São Paulo, João Dória, pelos fatos envolvendo a aplicação da vacina na população. A relação do comentário com o contexto extraverbal nos permite inferir que a menção feita ao governo de São Paulo se deve ao fato de este ter sido um dos primeiros a se mobilizar para a compra da Coronavac, além de São Paulo ter sido um dos primeiros estados a começar a campanha de vacinação contra a Covid-19.

Ao dizer: “Aliás a Europa já se manifestou q aquele q tiver tomado a vachina não entre no território... lá sim existe CIÊNCIA!”. O internauta utiliza a expressão “vachina”, fazendo uso de um neologismo ou trocadilho, ou seja, a junção entre as palavras – vacina e China – se referindo à vacina desenvolvida pelo laboratório Chinês Sinovac em parceria com o Instituto Butantan, o que nos faz inferir que a “vachina” mencionada pelo internauta diz respeito à Coronavac. O comentário é perpassado por enunciados outros que o ajudam a constituir-se, desse modo, temos a presença de diversas vozes que se cruzam, revelando a predominância de um estilo pictórico (VOLÓCHINOV, 2018), em que as fronteiras entre os discursos são apagadas, expressando o outro de forma explícita.

O internauta faz a retomada de um discurso outro exterior, que ultrapassa o dito na notícia, uma vez que ele menciona a proibição da entrada de pessoas vacinadas com a Coronavac na Europa. Podemos inferir que essa menção do internauta está relacionada aos fatos noticiados pela mídia de que os Estados Unidos proibiram a entrada de pessoas vacinadas com a Coronavac por não ter sido autorizada no país²⁹⁰. O internauta conclui seu comentário dizendo: “lá sim existe CIÊNCIA!”; o termo “CIÊNCIA” é escrito em letras maiúsculas, para chamar atenção, dando assim uma entonação diferenciada em relação às outras palavras. Ao mencionar que nos Estados Unidos, sim, existe ciência, o internauta desqualifica e exclui os outros países. Esse posicionamento pode estar relacionado ao fato dito por ele, internauta, sobre a proibição da entrada de pessoas vacinadas com a Coronavac nos Estados Unidos, bem como pode ir ao encontro da afirmação de sua ineficácia por parte do ministro Paulo Guedes, exposta pela notícia.

Dadas as pistas linguísticas e os sentidos construídos a partir do contexto extraverbal, podemos inferir que o internauta expressa um comentário que reflete e refrata um posicionamento de concordância em relação à fala do ministro Paulo Guedes, tendo em vista a própria valoração expressa ao usar termos como “vachina”. Assim, o internauta adota um posicionamento político a

290 Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/uniao-europeia-pode-barrar-turistas-que-tomaram-coronavac-05052021>. Acesso em: 30 jun. 2021.

favor do ministro e do governo do qual ele faz parte, expressando um posicionamento que vai de encontro à ideologia de todos os que concordam que a Coronavac é ineficaz, contudo, se coloca em oposição a todos que discordam do posicionamento do ministro, como o internauta (04).

O internauta (06) inicia seu comentário dizendo: “É inacreditável que os Minios ainda encham o peito para tentar defender O PIOR GOVERNO DA HISTÓRIA [...]”. Temos uma voz de descrença que se mostra contrária àqueles que defendem o governo atual; é uma voz social que se une a inúmeras outras vozes que assim como o internauta são contrários ao governo de Jair Messias Bolsonaro. O internauta utiliza o termo “Minios” de forma pejorativa para caracterizar os apoiadores do governo coordenado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, do qual Paulo Guedes faz parte enquanto chefe da pasta do Ministério da Economia. Ao dizer: “O PIOR GOVERNO DA HISTÓRIA”, o internauta tece uma crítica, ao mesmo tempo em que desqualifica o governo atual, ele avalia indiretamente como bons os governos anteriores. Mais uma vez, temos o uso de letras maiúsculas, que dá destaque e uma entonação diferenciada em relação às demais palavras utilizadas pelo internauta.

Dando continuidade ao comentário, o internauta diz: “[...] Em 2 anos apenas o Brasil alcançou o caos em todos os setores (saúde educação, moradia, economia, renda ciência e tecnologia, direitos humanos, segurança alimentar... [...]). O internauta expressa seu ponto de vista em relação ao governo brasileiro, avaliando como um caos sua trajetória, além disso, menciona os setores mais afetados, utilizando reticências no final, para evidenciar que seu enunciado não se encontra acabado, fazendo parte, assim, de um enunciado maior. Para finalizar seu comentário, o internauta faz um questionamento: “[...] O QUE AFINAL HÁ PARA DEFENDER DESTE DESGOVERNO????? [...]”, podemos inferir que o internauta direciona sua pergunta às pessoas que são defensoras do governo atual. O internauta se refere ao governo de Jair Messias Bolsonaro utilizando o termo “DESGOVERNO”, com um tom pejorativo e irônico, para enfatizar que o governo atual tem tomado atitudes que para o internauta não são bem vistas, nos fazendo inferir que se trata de algo sem rumo. Mais uma vez, o internauta coloca em destaque sua fala, a expressando a partir de letras maiúsculas, além de dar a elas uma entonação diferente, visto que repete o sinal de interrogação.

O posicionamento do internauta reflete e refrata uma posição ideológica daqueles que são contrários ao governo de Jair Messias Bolsonaro. Podemos dizer que, em partes, o internauta reflete também a voz da mídia, visto que seu posicionamento é construído também a partir de sua influência. Esse aspecto da refração e reflexão concebe a realidade de diferentes formas, sendo, de acordo com Volóchinov (2018, p. 93), “[...] capaz de distorcê-la, de ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico [...]”. Podemos dizer que o internauta não tece seu comentário apenas retomando o que é noticiado, mas também retoma outros contextos, discursos outros que o fazem atribuir ao governo atual uma valoração negativa, o desqualificando.

Considerações finais

Marcado por uma escrita espontânea, o comentário *on-line* é um gênero bastante flexível em relação aos aspectos linguísticos, visto que o internauta pode escolher os recursos a serem utilizados. Os comentários revelam não só a voz do internauta, mas também nos transportam para já-ditos que fogem do conteúdo noticiado, e que são refratados pelos internautas dentro de cada comentário, materializando, assim, a presença de relações dialógicas interdiscursivas. Isso faz com que os comentários, por vezes, só possam ser compreendidos pelo leitor a partir do estabelecimento de relações com o contexto extraverbal. Cada comentário é marcado pela possibilidade de resposta direta, assim, os internautas respondem uns aos outros como se estivessem inseridos em uma conversa face a face, apontando a presença de relações dialógicas interlocutivas.

Os comentários são construídos a partir da interação constante tanto com outros discursos, como com outros internautas. Assim, temos o atravessamento do outro por meio da heterogeneidade mostrada, mais precisamente, através do discurso indireto, sendo utilizado como um recurso para transportar o outro para dentro dos comentários. Contudo, a heterogeneidade constitutiva também se faz presente, visto que o outro é inerente ao próprio ato comunicativo.

Nos comentários, podemos notar a forte presença de diferentes vozes com as quais o internauta tem contato ao longo do seu dia a dia e que acabam sendo refletidas e refratadas de diferentes formas. O fato de os comentários serem tecidos por internautas de diferentes grupos sociais faz com que ocorra a refração de diferentes pontos de vista, intenções e posicionamentos. Por meio desse processo de refração, os comentários apresentam pontos de vistas que se colocam a favor do fato noticiado pela mídia, com o qual discordam. Ao mesmo tempo, os comentários seguem inúmeros desdobramentos, ultrapassando o conteúdo noticiado, retomando discursos já-ditos pela mídia, expressando posições de defesa e de discordância em relação ao governo do Presidente Jair Bolsonaro. Contudo, temos também comentários que exaltam a figura do ex-presidente Lula, bem como expressam valorações negativas em relação a ele. Ou seja, temos diversos enunciados que se atravessam, e se confrontam no espaço destinado à materialização dos comentários. Os internautas refratam nos comentários inúmeras intenções, reflexos das vozes sociais que compõem seu horizonte ideológico.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

CUNHA, D. A. C. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 116-132, 2011.

CUNHA, D. A. C. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. **Comentários na internet**, Imperatriz: EdUFMA, p. 11-22, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Eliane Pereira dos. **Gênero comentário *on-line***: um enfoque axiológico-dialógico do estilo. 2018. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

O GÊNERO COMENTÁRIO ON-LINE SOBRE NOTÍCIAS NO TWITTER: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Erinara Meneses Carvalho²⁹¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar o funcionamento social do gênero comentário *on-line* sobre notícias na rede social Twitter, buscando analisar as interações dialógicas entre os comentaristas, bem como, analisar o uso desse gênero como objeto de ensino na Educação Básica. Para isso elencamos como objetivos específicos: a) analisar a semelhança de estilo entre o diálogo protagonizado entre comentaristas no comentário *on-line* com o diálogo do cotidiano; b) analisar a violência verbal no comentário *on-line* na rede social Twitter; c) promover uma reflexão sobre o ensino desse gênero na Educação Básica. De acordo com Resende (2019, p. 29), trata-se de um gênero que tem por intuito “[...] emitir opiniões, para tentar defender um posicionamento em relação a uma questão polêmica, a partir de postagens de terceiros ou postagens próprias”. Trata-se dessa forma de um gênero marcado pela opinião. Para Resende (2019, p. 17), o comentário “[...] é um gênero que mantém uma ponte com a atualidade, sendo produzido a partir dos fatos que estão ocorrendo”. Diante disso, surge um questionamento: Como trabalhar o gênero digital comentário *on-line* no ensino de Língua Portuguesa, visando formar leitores e escritores críticos e éticos? O *corpus* selecionado para construir a referida pesquisa é constituído por comentários retirados da rede social do portal G1 da rede globo no Twitter, acerca de uma notícia da esfera do campo jornalístico cuja manchete é: “Chega de frescura, de mimimi. Vão ficar chorando até quando?”, diz Bolsonaro ao criticar medidas de restrição em meio ao recorde de mortes por Covid-19. Como arcabouço teórico utilizado para a construção deste trabalho serão usadas: BNCC (2018), Bakhtin (2011, 2016), Cunha (2011, 2013), Köche *et al.* (2014), Marcuschi (2005), Santos, E. (2018), Rojo (2013), Resende (2019), entre outros, que nos possibilitaram construir o trabalho em questão e entender o que é o gênero comentário *on-line*. Como resultados adquiridos a partir das análises dos comentários *on-line* no Twitter, percebe-se que os comentaristas dialogam uns com os outros sempre retomando ou direcionando seus discursos; constatamos também a presença da violência verbal em muitos comentários. Verificamos ainda que o gênero comentário *on-line*

291 Graduanda do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos-Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo. E-mail: erynaracarvalho@gmail.com
Orientadora: Eliane Pereira dos Santos, Doutora em Linguística-Língua Portuguesa e professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo.

sobre notícias é marcado por um estilo de linguagem espontânea, de autoexpressão. Assim, destacamos a importância de ensinar o gênero comentário *on-line* na educação básica para a formação de leitores críticos e éticos nos meios digitais.

Palavras-chave: Gênero. Comentário *on-line*. Twitter. Ensino.

Introdução

O presente artigo é resultado de estudos realizados no projeto de pesquisa PIBIC: “Gêneros discursivos digitais no ensino de língua materna: uma abordagem dialógica”, no plano de trabalho: “Opinião no campo jornalístico-midiático: o gênero comentário *on-line* na formação de leitores e escritores críticos e éticos”, que objetivou investigar as características estruturais e funcionais do gênero digital comentário *on-line*, bem como seu valor social, refletindo possibilidades de trabalhá-lo em sala de aula na Educação Básica, visando formar leitores e escritores não apenas críticos, mas também éticos, sensíveis e reflexivos. Na contemporaneidade, com o crescimento da cultura digital e do avanço tecnológico, os cidadãos constantemente acessam as redes sociais para ter acesso a diferentes categorias de informação, havendo então a necessidade de refletir sobre como os cidadãos expõem suas opiniões sobre essas informações no espaço virtual. Também devemos refletir sobre as mudanças ocorridas no próprio gênero comentário *on-line* que, ao passar para ambiente digital, ganhou novo formato, havendo desse modo a necessidade de estudá-lo logo que: “trata-se de um gênero em expansão em razão do crescente uso de redes sociais e das novas tecnologias [...]” (CUNHA, 2013, p. 243).

O *corpus* selecionado para a realização das análises compõem-se principalmente de comentários retirados da página do portal G1 da rede Globo no Twitter, acerca de uma notícia da esfera do campo jornalístico, cuja manchete é: “Chega de frescura, de mimimi. Vão ficar chorando até quando?”, diz Bolsonaro ao criticar medidas de restrição em meio ao recorde de mortes por Covid-19, publicada em 04 de março de 2021. Ao todo, a notícia em questão gerou 354 *Tweets* com comentários, 317 *Retweets* e 2.592 curtidas. A referida notícia teve grande visibilidade em decorrência da fala do Presidente da República que gerou polêmica e motivo de discussão, pois no momento o Brasil registrou recorde de mortes por Covid-19. O portal G1 foi escolhido em decorrência de sua grande visibilidade e a rede social Twitter por ter grande fluxo de usuários e por ser uma rede social que objetiva proporcionar às pessoas comunicação mútua, além de que seus usuários estão atualizando os conteúdos que compartilham em sua plataforma, com o intuito de divulgar ou informar o que se passa no mundo em tempo real, seja no município em que residem ou em outra localidade.

Dialogismo: a constante interação discursiva entre as diferentes vozes sociais

Bakhtin (2011, p. 272), ao citar que: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, afirma que estamos em constante processo de interação discursiva com o outro de modo que se torna inevitável não recorrermos a enunciados alheios para construir um novo enunciado ou discurso. A linguagem é mutável e heterogênea, sendo “[...] constituída a partir do fenômeno social da interação verbal, do diálogo entre sujeitos e o contexto histórico-social. [...] O “outro”, o exterior, está inscrito no discurso e dele é constituído” (SIPRIANO, 2017, p. 11). Portanto, um enunciado ao ser proferido por alguém traz consigo uma abundância de diferentes vozes – diferentes formas de pensar, diferentes ideologias, diferentes culturas – logo que, como dito por Faraco (2009), não há palavra que seja a primeira ou a última a ser dita por alguém.

Bakhtin (2011, p. 271) afirma ainda que: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. A interação entre falante e ouvinte durante o diálogo, seja ela face a face ou não, irá exigir do ouvinte uma atitude responsiva perante o discurso do falante, que a partir dessa atitude responsiva ele “[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Pois, tanto o ouvinte quanto o falante não são uma espécie de Adão, ou seja, um ser parecido com o que teria sido o primeiro homem e por consequência o primeiro falante, que como é dito por Bakhtin (2011, p. 272) teria sido “[...] O primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...]”.

Desse modo, se torna inevitável que na construção de um enunciado o falante não retome outras vozes, outros discursos. Cunha (2011) cita dois modos de presença de dialogismo em uma interação discursiva: o dialogismo interdiscursivo e o interlocutivo. O dialogismo interdiscursivo se refere à retomada de discursos que já são conhecidos e que são incorporados no discurso atual, no novo discurso. Já o dialogismo interlocutivo faz referência ao outro “[...] àquele a quem o enunciador se dirige” (CUNHA, 2011, p. 122). Assim, o eu e o outro estão em constante interação, trocando e compartilhando mensagens uns com os outros, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente. Um discurso sempre encontra-se “[...] ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2018, p. 22), de modo que o falante nessa teia comunicativa que é o dialogismo sempre está em busca de melhores formas de reportar seu discurso para o outro, para que, assim, esse outro, que sempre encontra-se conectado com outro falante, consiga receber, interpretar e responder o discurso anterior, sempre tendo uma atitude responsiva perante ao dito do outro.

A visão Bakhtiniana de gêneros do discurso

Bakhtin (2016, p. 12) refere-se aos gêneros do discurso como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. Desse modo, podemos entender que os gêneros do discurso estão constantemente se adaptando ao contexto comunicativo no qual o falante está inserido, pois, por terem essa característica fluida e mutável, nunca são totalmente novos e nem velhos, apenas vão se moldando ao contexto histórico-social do qual os falantes fazem parte, assim como os tipos de enunciados utilizados que, conforme o ambiente em que está ocorrendo a interação discursiva, se moldam com o intuito de melhor se comunicar com o outro.

Em decorrência da diversidade e variedade dos gêneros do discurso, o falante conta com uma quantidade quase inesgotável de gêneros que lhes são dados: “[...] quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da estrutura gramatical” (BAKHTIN, 2016, p. 38). Os gêneros do discurso são inseparáveis do homem e isto ocorre por sermos por natureza seres comunicativos e vivermos em uma sociedade globalizada em que a todo momento estamos em constante atividade comunicativa com o outro, dando-nos a sensação de vivermos em uma “aldeia global”, em que nem mesmo as distâncias geopolíticas conseguem ser um obstáculo na comunicação entre dois ou mais de um indivíduo. Assim, por vivermos expostos e inseridos em um meio social em que os meios de comunicação se tornaram mais acessíveis e presentes na vida de muitas pessoas, os gêneros do discurso conseqüentemente também se tornaram presentes.

Sobre a construção dos gêneros discursivos, Bakhtin (2016) cita que esses carregam em sua forma três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional. Cereja (2008, p. 202) aponta que o tema é “[...] indissociável da enunciação, pois, assim como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta. [...] É único e irrepetível”, ou seja, o tema é individual de cada indivíduo, esse o define no momento do processo de construção de sua enunciação, desse modo, dependendo dos diferentes momentos históricos de produção da enunciação de um falante, o tema pode mudar. O tema não é algo permanente e estável, ele está em constante movimento, desse modo, mesmo que um indivíduo use a mesma enunciação em um determinado assunto, o tema nunca irá ser igual.

No que concerne ao estilo, Bakhtin (2016) cita que o estilo faz referência às escolhas individuais do falante no que diz respeito à linguagem durante a produção de seu enunciado, seja ele oral ou escrito. Bakhtin (2016) ainda menciona dois tipos de estilo: o geral, que seriam os gêneros que não carregam em sua construção a presença da individualidade linguística do falante, ou seja, os que carregam em sua estrutura linguística uma linguagem rebuscada, e o estilo individual, que são os gêneros que incorporam na elaboração dos enunciados a

individualidade do falante, como o gênero comentário *on-line*, que possui uma linguagem em que predomina o estilo individual e a espontaneidade de quem comenta. Nas imagens abaixo, retiradas do *Tweet* do portal G1 sobre a notícia *corpus* de nossa pesquisa, podemos observar melhor como isso ocorre:

Figura 1 – Manchete da notícia



Figura 2 – Comentário *on-line*



Como podemos observar a partir da figura (2), o comentarista recorre ao estilo individual, expondo suas opiniões sobre a notícia da figura (1) por meio do texto escrito. Vale lembrar que no comentário *on-line*, o comentarista pode fazer uso tanto de texto escrito como multissemiótico. Mas, há predominância do texto escrito, usando um estilo de escrita característico da linguagem *on-line*, em que é feito uso de palavras reduzidas, como o “Vcs” equivalente a palavra “vocês”, além do uso excessivo de sinais de pontuação, como foi feito pelo comentarista em questão que fez uso excessivo do ponto de exclamação (!). No estilo individual, também prevalece o uso de expressões e palavras informais, com uso de linguagem simples e de fácil compreensão, ou seja, uma linguagem informal que normalmente seria usada em uma conversa do cotidiano. Vale citar ainda que o comentarista, ao expor sua opinião usando a expressão “passar pano”, está se mostrando indignado com possivelmente a atitude da mídia ou das pessoas de omitirem as atitudes e falas negativas do presidente Bolsonaro.

O gênero comentário *on-line* é um gênero que circula especificamente no âmbito digital, ganhando desse modo uma maior abrangência e circulação, visto que não se restringe apenas a uma pequena quantidade de indivíduos; desse modo, possui uma forma composicional e estilo próprio que o difere de outros gêneros. No próximo tópico, serão explicadas as características que marcam o gênero comentário *on-line* a partir da rede social Twitter com o intuito de entender o funcionamento social de determinado gênero.

O gênero comentário *on-line*: um gênero atualizado pelo espaço digital

O gênero comentário *on-line* é um gênero digital, ou seja, um gênero que circula especificamente no ambiente virtual como: *blogs*, redes sociais etc. Nele, os comentadores podem expor seus pensamentos sobre determinado assunto que está sendo discutido ou noticiado por texto, imagem ou vídeos, com o intuito de apoiar, negar, menosprezar ou afirmar o que está sendo noticiado ou discutido pelos participantes de determinado meio virtual, porém convém lembrar que o gênero comentário não é um gênero totalmente novo; ele já existe há muito tempo em nosso arsenal de gêneros do discurso.

Marcuschi (2005, p. 13), ao se referir aos gêneros que emergiram a partir das novas tecnologias, afirma: “[...] são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”, um exemplo a ser citado é o próprio gênero comentário que já existe há muito tempo em nosso meio social, e ele apenas ganhou um “*upgrade*”²⁹² ao passar para o meio digital.

O gênero comentário *on-line*, por ser um gênero que circula especificamente no âmbito virtual, ganha dessa maneira uma maior abrangência tanto em circulação como em alcance e quantidade, isso no que diz respeito ao fato de permitir que mais de um usuário ao mesmo tempo participe de uma discussão sobre determinado assunto, sem um tempo limite de duração. Um usuário de qualquer rede social pode acessar qualquer conteúdo jornalístico dentro da plataforma de até três anos atrás e postar um comentário respondendo a determinada publicação ou direcionar seu comentário resposta a um outro comentarista presente na cadeia dialógica. Marcuschi (2005, p. 13) defende que os gêneros digitais reúnem “[...] várias formas de expressão, tais como o texto, som e imagem o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados”, mas, para se postar um comentário em determinada rede social ou portal jornalístico, é preciso concordar com seus “termos de uso” ou termos de serviços que são um conjunto de regras e serviços oferecidos pela plataforma.

Análise de comentários *on-line*

Segue a análise de comentários *on-line* de internautas da rede social Twitter sobre a notícia de manchete: “Chega de frescura, de mimimi. Vão ficar chorando até quando?”, diz Bolsonaro ao criticar medidas de restrição em meio a recorde de mortes por Covid-19, publicado em 04

292 É um termo inglês que significa basicamente atualização. No mundo da computação, é usado para se dizer quando alguma aplicação passou para uma atualização mais recente.

de março de 2021 na página do portal G1 da rede globo, com o intuito de analisar três pontos considerados pertinentes: a) a semelhança de estilo de linguagem entre o diálogo protagonizado entre comentaristas no comentário *on-line* com o diálogo do cotidiano; b) a violência verbal no comentário *on-line* na rede social *Twitter*; c) a reflexão sobre o ensino desse gênero na Educação Básica, além de sugerir uma sequência didática de como trabalhar o comentário *on-line* no ensino de língua materna na Educação Básica

Relações dialógicas: uma discussão necessária na sala de aula

Figura 3 – *Twitter* do portal de notícias G1.²⁹³



Figura 4 – Comentários *on-line*



Na rede social *Twitter*, os comentários, como ocorre recorrentemente na maioria das redes sociais, vêm logo abaixo da notícia postada. Para que os internautas tenham acesso à notícia, é preciso que acessem ao *link* que vem ao final da manchete, como pode ser observado na figura (3) logo acima, e o sinal “@” que significa um meio para responder, se referir ou chamar a atenção de um usuário específico da rede social em questão para participar da discussão em andamento. Após acessar o *link* e realizar a leitura da notícia *on-line*, o leitor constrói sua opinião sobre os fatos noticiados de forma autônoma, considerando os fatos lidos assim como outros conhecimentos que já possui sobre o mesmo fato exposto e, após fazer a leitura da notícia *on-line* e construir sua opinião, retorna para o *post* no *Twitter* onde publica sua opinião por meio do comentário *on-line*.

293 Disponível em: <https://bit.ly/3TaPKV8>. Acesso em: 25 out. 2022.

Vemos então que, ao trabalhar com o comentário *on-line* em sala de aula na Educação Básica, o professor (a) deve também trabalhar com a notícia *on-line*, visto que o comentário “Vem junto com a própria notícia” (RESENDE, 2019, p. 17), de forma a dialogar com os alunos sobre a importância de sempre buscar a veracidade do que está sendo noticiado, buscando e verificando em diferentes fontes e mídias a credibilidade do acontecimento relatado bem como outras notícias que envolvam o mesmo acontecimento para que ele veja o ocorrido descrito na notícia *on-line* a partir de diferentes pontos de vista. Assim, o aluno poderá desenvolver seu pensamento autônomo crítico e ético sem proliferar notícias falsas no momento de comentar, curtir ou compartilhar.

Observando a figura (4), percebemos que os comentários postados “[...] organizam-se numa cadeia de enunciados. Cada um deles surge como réplica ou reação-resposta a diferentes destinatários (reais ou presumidos)” (SANTOS, 2018, p. 29). No comentário (1), o internauta responde ao G1 utilizando o sinal “@” (arroba) para indicar a quem seu comentário-resposta está sendo direcionado, mantendo uma relação dialógica de discordância e revolta com a falta de empatia do presidente diante da situação pandêmica causada pelo coronavírus em que várias pessoas no Brasil e no mundo foram vitimadas pela Covid-19. Durante a construção do comentário *on-line*, o internauta (1) utiliza partes da fala do presidente como meio de mostrar sua insatisfação e posicionamento contrário à atitude do presidente, porém, como ainda podemos observar, o internauta faz uso do sinal gráfico *aspas* para marcar que o discurso em questão pertence a outro alguém e mantém a fidelidade de como esse outro enunciou em dado contexto de espaço e tempo.

Volóchinov (2018), ao falar sobre o discurso alheio, cita que o discurso no e sobre o discurso é um enunciado pertencente a outro sujeito que podemos trazer para nosso discurso como meio de compor nosso argumento. Ao trazer para a sala de aula o diálogo em torno do discurso alheio, estamos proporcionando ao aluno a compreensão sobre as formas de citar o outro no discurso durante a construção de seus próprios argumentos, logo é importante fazer com que ele compreenda essa possibilidade de tomar para si a voz do outro. Ao retomar essa fala de outrem, ele sempre adota um posicionamento que pode ser a favor ou contra; ele retoma a voz alheia a partir de um determinado interesse. Também é importante trabalhar com os alunos da Educação Básica sobre as marcas linguísticas no uso da voz alheia na construção de novos discursos como no caso das *aspas*, mas também é importante levá-los a perceber que nem sempre o uso de discursos de outrem está explícito em textos autorais. Muitas das vezes, ocorrem de o autor, por meio de uma menção indireta, trazer a fala do outro para sua própria fala.

No comentário *on-line* (2) da figura (4), a internauta, ao lançar seu ponto de vista sobre a notícia, dialoga concordando com o que é dito pelo presidente e replica o comentário *on-line* (1), mantendo uma relação dialógica de discordância, pois o internauta (1) mostra-se contrário à atitude do presidente. Como podemos observar, há uma alternância de falas entre o internauta (1) e (2), que Bakhtin (2011) chama de alternância dos sujeitos no discurso, que ocorre a partir do momento que um sujeito termina de realizar um enunciado e intencionalmente ou não transfere sua voz para o outro que, a partir de sua compreensão responsiva, responde de modo a concordar, discordar ou refutar.

Ao trabalharmos nas salas de aula de língua materna na Educação Básica sobre a alternância dos sujeitos no discurso com alunos, podemos levá-los a perceber que o comentário *on-line* não se relaciona apenas e somente à notícia que deu início à discussão, mas também à troca de respostas entre os próprios internautas. Isso acontece no segundo comentário em que a internauta de comentário (2) não responde a apenas ao G1, responde também ao internauta de comentário (1). Assim, uma estratégia de leitura e escrita é levar o aluno a ver e compreender essa possibilidade de comentar tanto a própria notícia que deu origem à discussão como os outros comentários e também não apenas responder de forma escrita, visto que ao curtir ou compartilhar um comentário pertencente a outro internauta, ele está mantendo uma relação dialógica de concordância ou discordância.

Um outro aspecto importante de ser trabalhado na Educação Básica com os alunos é levá-los a buscar o porquê e o tipo de linguagem utilizada com mais frequência no comentário *on-line*. Observando o comentário (2) da figura (4), vemos que a internauta faz uso de palavras e expressões coloquiais para se referir ao presidente, retomando, por exemplo, a expressão popular “Dale”, que pode ser usada como uma forma positiva de enaltecer a fala ou atitude de alguém e a palavra “cara”, que é normalmente usada para se referir a um amigo ou conhecido, passando o sentido de familiaridade. O uso dessa linguagem espontânea e coloquial é o que aproxima a linguagem do diálogo do comentário *on-line* à linguagem do diálogo do cotidiano. Xavier (2011), ao falar sobre *internetês*, cita que é um termo utilizado para se referir à linguagem do mundo virtual, caracterizada por ser principalmente espontânea, simples, em que os internautas fazem uso de palavras abreviadas, expressões coloquiais, palavras em caixa alta, emojis (que simulam emoções, expressões humanas), com o intuito de aproximar esse diálogo *on-line* do diálogo oral face a face.

A partir da análise dos comentários (1) e (2), percebemos a presença do dialogismo interdiscursivo e interlocutivo. O dialogismo interdiscursivo acontece no momento em que o comentarista traz para seu discurso a presença de discursos já ditos, como acontece no comentário (1) em que são retomadas partes do discurso do presidente. Authier-Revuz (2011),

ao falar sobre dialogismo interlocutivo, cita que é a denominação dada para se referir ao endereçamento do discurso do emissor para o interlocutor, ou seja, para o indivíduo participante da interação discursiva, caso que pode ser visto no comentário (2) em que o comentarista traz uma resposta tanto ao comentário (1), quanto à notícia postada no Twitter pelo portal G1, fazendo uso do sinal “@” para identificar os recebedores e endereçados de seu comentário resposta. Ao proporcionarmos ao aluno o entendimento sobre essas possibilidades que advêm do dialogismo interlocutivo e interdiscursivo, estaremos favorecendo não apenas o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo frente ao que é dito pelo outro, mas também dando margem para o desenvolvimento do protagonismo dos alunos durante as relações de interações dialógicas tanto nos espaços digitais quanto em outros ambientes que façam uso dessa linguagem.

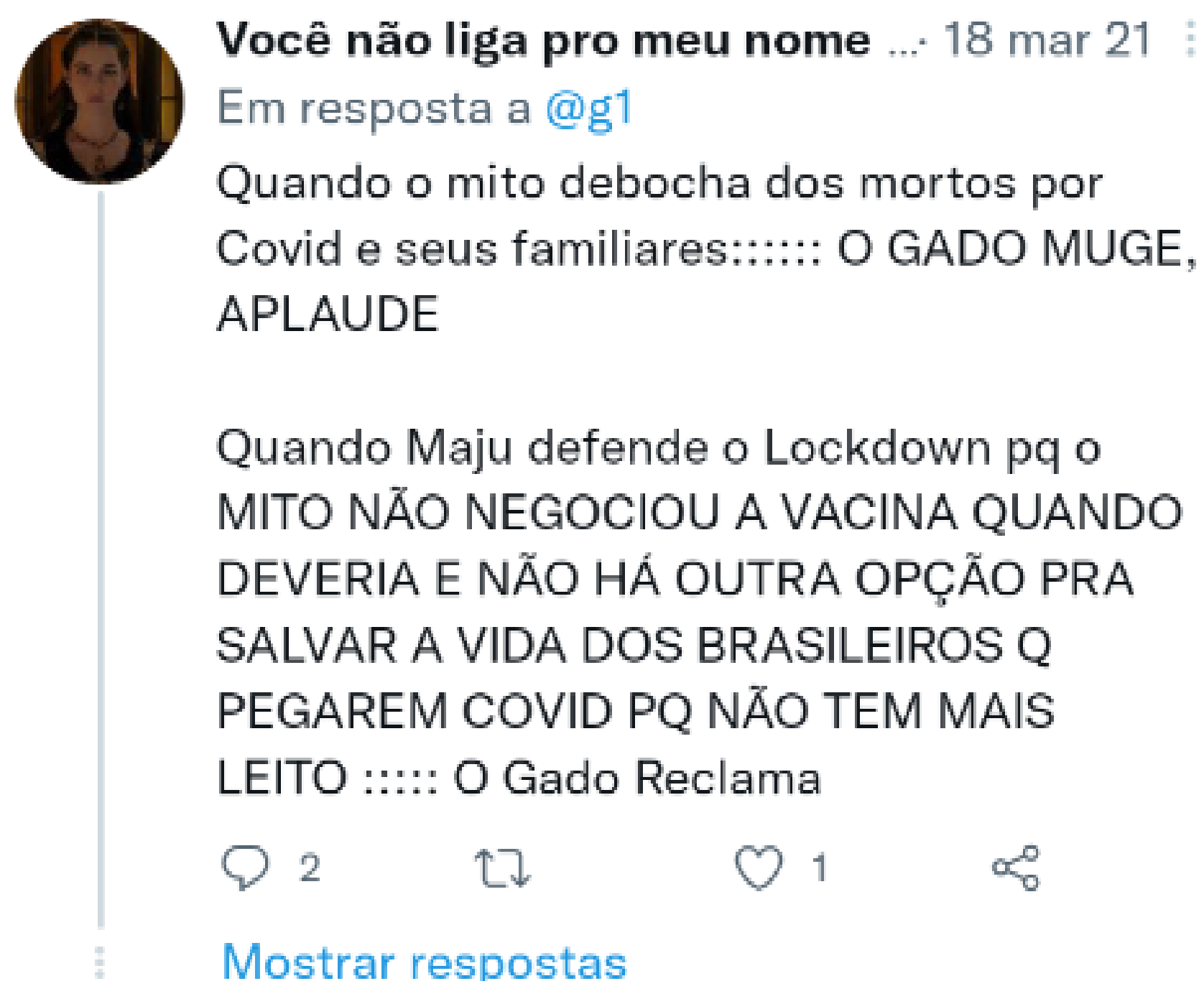
Nos comentários (3) e (4), os internautas mostram-se indignados diante da expressão “Mimimi” usada pelo presidente, visto que o termo em questão é uma expressão satírica usada para se referir a pessoas que reclamam por coisas fúteis. O internauta de comentário (3), ao enunciar: “Eu não vejo no mundo todo ninguém com essa postura é o pior líder da história não resta dúvidas”, dialoga com a notícia, mas também mantém uma relação de sentido com outros enunciados que ao tocarem “[...] levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.” (BAKHTIN, 2011, p. 320). Desse modo, mesmo que esse enunciado não mantenha uma relação de reconhecimento sobre o outro, ainda terá em torno de si ecos da voz de outrem, logo que as interações ocorrem por meio do extraverbal, das interações dialógicas sociais, culturais, etc. Como dito por Santos e Filho (2012), é preciso que tenhamos conhecimento do porquê e como esses enunciados foram usados para que dessa forma possamos obter conhecimentos para a construção do sentido. Já no comentário (4), o internauta mantém uma relação dialógica de refutação com o discurso citante (do presidente), lançando um questionamento/resposta sarcástico à página do G1: “Se Bolsonaro perder alguém para Covid-19, ele ficaria de mimimi ou ia ficar chorando?”. Ao retomar a expressão satírica “mimimi” e a palavra “chorando” em sua voz ao criticar o presidente, o internauta questiona qual atitude o presidente iria tomar diante da perda de um familiar, se iria ficar de mimimi, ou seja, não iria lamentar pela perda porque a morte é algo normal e se lamentar é desnecessário, ou iria chorar pela perda, se lamentar e sentir dor pela morte do familiar.

Violência verbal no gênero comentário on-line: refletindo sobre a falta de ética na linguagem

Cabral e Lima (2017), ao discutirem sobre a influência das novas tecnologias de comunicação na interação das pessoas, citam que cada vez mais as interações humanas (face a face)

passam a acontecer no mundo virtual, assim “a palavra falada vai sendo sobreposta pela palavra escrita.” (CABRAL *et al.*, 2017, p. 87). Os autores ainda apontam que, com essas mudanças nas formas de interação humana, o comportamento das pessoas no ambiente virtual assumiu novas características e necessidades e, dentre essas necessidades, estaria a busca pela identidade no mundo virtual e a aceitação por parte de outros internautas. “O fato de pertencer a um grupo virtual fortalece a identidade e propicia a tomada de posição frente aos temas trazidos nos *posts*, que, num movimento cíclico, contribuem para a cristalização dessa identidade.” (CABRAL *et al.*, 2017, p. 86).

Cunha (2013, p. 241), ao discutir sobre violência verbal em comentários de internautas sobre notícias, cita que: “a violência verbal ocorre em situações e contextos muito diversos, especialmente em situações polêmicas em que o choque de posições antagonistas leva ao paroxismo”. Assim, as relações dialógicas nos argumentos de internautas no comentário *on-line* são marcadas pela presença de discursos ofensivos, de ódio, depreciativos, onde a civilidade é infringida e os internautas fazem uso deliberado de insultos e xingamentos uns contra outros. Daí a importância de trazer para as salas de aula de língua materna na Educação Básica debates em torno da questão da violência verbal em comentários *on-line*, tendo enquanto estratégia de leitura a reflexão sobre a falta de ética, empatia e sensibilidade frente às diferentes opiniões.



Como podemos observar na imagem acima, o comentarista, ao expressar sua opinião sobre a fala do presidente Bolsonaro, mostra-se revoltado com a falta de empatia para com as pessoas que perderam familiares vitimados pela Covid-19. Ao escrever seu enunciado em caixa-alta (letras maiúsculas), o internauta passa o sentido de estar gritando, o que acentua ainda mais a sua insatisfação em relação ao discurso do presidente. Ao utilizar a expressão “mito”, como o presidente é carinhosamente chamado por aqueles que o apoiam, o internauta

está sendo sarcástico; ele ainda faz uso de palavras depreciativas para se referir aos eleitores e apoiadores do presidente os chamando de “gado”. Ao usar essa expressão, o comentarista os compara a animais e, para completar sua comparação depreciativa e ofensiva, diz que eles – os apoiadores do presidente Bolsonaro – “mugem”, ou seja, apoiam e seguem cada palavra dita pelo presidente fielmente sem levantar questionamentos. Neste comentário, também podemos observar “[...] o quanto o sentido é dependente da interação verbal, pois um comentário *on-line* como esse tem todo um entorno sócio-ideológico do qual depende seu sentido.” (SANTOS *et al.*, 2012, p. 156), visto que ele dialoga com outros enunciados, que mesmo que não estejam explícitos, mantêm uma relação de sentido.

Discursos de ódio e ofensivos chegam a ser comuns em comentários *on-line* e as possibilidades que isso ocorra podem ser variadas. Uma delas seria o anonimato ou a falta de contato físico que esses espaços oferecem, visto que, além de ser possível criar um perfil com um nome fictício, os internautas não estão próximos fisicamente uns dos outros. Esses fatos dariam então coragem para que os comentaristas postem comentários sem se policiar, usando palavras ofensivas, imagens com conteúdo sexuais ou fazendo ameaças uns contra os outros, daí a importância então do gênero comentário *on-line* – assim como outros gêneros que emergiram no espaço digital – ser trabalhado em sala de aula. O ensino de gêneros digitais no contexto escolar é de fundamental importância para a vida social e individual do indivíduo, pois a forma como ele usa as tecnologias digitais e as ferramentas por elas oferecidas irá implicar diretamente no modo como ele se comunica e se relaciona com o outro, na sua carreira profissional e na sua educação e em outros meios sociais em que ele circula.

Em virtude disso, destacamos a necessidade de refletir sobre o modo como as informações são transmitidas no ambiente digital, o uso da linguagem *on-line*, o conceito de liberdade de expressão nos espaços digitais. Apesar de as redes sociais darem liberdade e voz para seus usuários se posicionarem frente a questões sociais e polêmicas, essa “liberdade de expressão” é limitada e existem termos de segurança da plataforma que dizem respeito aos comentários que ditam o que é permitido e o que não é. Ao trazermos para sala de aula essas discussões, estaremos promovendo o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico, ético e respeitoso. Desse modo, o aluno pode expor sua opinião nesses espaços e aprender a lidar com as diferentes opiniões, demonstrando empatia com o outro, de modo a atuar no ambiente digital, como apontado por Brasil (2018, p. 522): “[...] de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.”.

Considerações finais

Como podemos observar ao longo do exposto neste trabalho, o comentário *on-line* é uma forma de autoexpressão nos ambientes virtuais em que os internautas têm a possibilidade de expor suas opiniões sobre diferentes assuntos de forma quase instantânea e física. Porém, como também pudemos ver, é comum que algumas pessoas, ao expor sua opinião nos ambientes virtuais, façam uso de palavras depreciativas comumente direcionadas ao autor do *post* ou a outro internauta participante da discussão em curso, assim sendo uma relação não tão passiva.

Dessa forma, destacamos a necessidade de haver reflexões em torno do ensino de práticas de leitura e escrita do gênero discursivo digital comentário *on-line* na Educação Básica, visando formar escritores/leitores capazes de discernir não apenas sobre o que é discurso de ódio e liberdade de expressão, mas também que sejam capazes de adquirir habilidades e saberes sobre o uso dos diferentes tipos de linguagem proporcionadas pelas mídias digitais, a fim de formar escritores e leitores de pensamento autônomo, crítico e ético, que, ao tomarem posicionamento frente a questões polêmicas através do uso do comentário *on-line*, sejam sensíveis e empáticos na forma de pensar de outros internautas presentes na cadeia dialógica que é a sequência de comentários *on-line* de *posts* no Twitter ou em outra rede social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russas Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paul: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 ago. 2022.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. de. Argumentação e polêmica nas redes sociais: o papel de violência verbal. **Signo**, v. 42, n. 73, p. 86-97, 10 fev. 2017.

CEREJA, William. Significação e tema. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CUNHA, D. de A. Violência verbal nos comentários de leitores publicados em *sites* de notícia. **Calidoscópico**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 241-249, 2013.

CUNHA, D. A. C. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 116-132, 1º sem. 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINNELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis,: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: TANZI NETO, Adolfo *et al.* **Escol@conecta**: os multiletramentos e as TICS. Organização Roxane Rojo. São Paulo: Parábola, 2013.

RESENDE, Daniele Conde Peres. **Produção técnica educacional sequência didática de gêneros “netiquette on Facebook”**: o gênero textual comentário argumentativo do Facebook. Cornélio Procópio, 2019.

SANTOS, Eliane Pereira dos; FILHO, Francisco Alves. Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário *on-line*. **Revista FSA**, Teresina, v. 9, n. 2, art. 10, p. 144-160, ago./dez. 2012.

SANTOS, Eliane Pereira dos. **O gênero comentário *on-line***: um enfoque axiológico-dialógico do estilo. Recife, 2018.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria Bakhtiniana. **Revista Diálogos**, relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais. **Investigação**, Recife, v. 18, n. 2, p. 21-26, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos. A (in) sustentável leveza do internetês. Como lidar com essa realidade virtual na escola? *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

O GÊNERO DOCUMENTÁRIO: PRÁTICAS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA

Ismael Iladin²⁹⁴

Valdeci Batista de Melo Oliveira²⁹⁵

Resumo: A imagem em movimento sempre esteve intimamente ligada às experiências do aluno e, apesar disso, os gêneros audiovisuais sempre foram marginalizados, exercendo papel secundário nas pautas das escolas, ainda que o aluno do século XXI mantenha contato diuturno com as tecnologias e com as redes sociais que privilegiam a imagem e o filme. Por essa razão que, no presente trabalho, propor-se-ão reflexões acerca de encaminhamentos didático-metodológicos relativos à produção do gênero documentário como uma proposta de aplicação para o ensino médio, arguindo em favor da importância do trabalho com o audiovisual no ensino-aprendizagem. Assim, serão pormenorizadas ações relevantes para o desenvolvimento das atividades, tais como: a) observação de documentários consagrados ou não; b) análise crítico-interpretativa; c) reflexões de ordem técnica envolvendo a gramática audiovisual; e d) produção. A finalidade de nossas reflexões consiste em promover contato com uma proposta de aplicação relacionada ao documentário, relatando episódios frutíferos e infrutíferos ao longo da jornada didático-metodológica experimentada em algumas classes. Trata-se, apesar dos entraves que sempre florescem em qualquer metodologia, de uma experiência didática que traz no bojo dos encaminhamentos, elementos importantes para a escola contemporânea, quais sejam o trabalho com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e também com o gênero discursivo multimodal, que envolve, por assim ser, múltiplas linguagens. Proporemos, também, apontamentos relacionados ao caráter social, tanto no que concerne à relação do estudante com a escola, como também na relação daquele com a sociedade. Ou seja, como tratar indivíduos socialmente desiguais em um espaço que se quer democrático e inclusivo? Ou como o estudante, de escola pública, observa seu entorno de maneira crítica e traduz sua realidade em forma de arte? É com base nessas inquietações que o documentário pode ser um subterfúgio, não apenas para o exercício reflexivo do indivíduo com sua realidade, mas também para o professor com a sua comunidade escolar.

Palavras-chave: Documentário. Realidade. Linguagem audiovisual.

294 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel, Paraná; docente da rede Estadual de educação básica. E-mail: ismael.iladin@escola.pr.gov.br.

295 Orientadora: Professora Dr^a do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), câmpus de Cascavel, Paraná.

Introdução

No presente trabalho, serão contemplados os encaminhamentos didático-metodológicos relativos à produção do gênero documentário com turmas do ensino médio da rede pública. Nesse percurso, a finalidade é refletirmos sobre a importância dessa produção para o ensino-aprendizagem discente, uma vez que os gêneros de caráter audiovisual são, não-raro, vistos pela comunidade escolar como um inconveniente ao currículo, que supostamente estaria ocupando o espaço de conteúdos mais “úteis”.

Assim sendo, a proposta é justamente desconstruir essa falsa ideia por meio do detalhamento das ações adotadas para a produção do documentário, de modo que seja este o protagonista das atividades pedagógicas e não apenas um subterfúgio para se reforçar um ou outro conteúdo. É pensando dessa forma que foram encaminhadas – aos estudantes – as propostas, relativas ao gênero documentário, de observações, atividades e produções que serão abordadas ao longo de nossas reflexões.

Desenvolvimento

A imagem em movimento sempre esteve intimamente ligada às experiências do aluno e, apesar disso, os gêneros audiovisuais sempre foram marginalizados, exercendo papel secundário nas pautas docentes. Com o advento das tecnologias e, sobretudo, da internet, essa realidade tornou-se insustentável, uma vez que não mais é possível ofuscar o protagonismo das TIDCs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação): elas estão na palma das mãos dos indivíduos e, sobremaneira, dos nativos digitais. Assim sendo, trabalhar com o documentário pressupõe não só familiarizar-se com o gênero, mas também com a linguagem e a gramática específicas do audiovisual, promovendo, dessa forma, observações mais críticas em relação a toda produção artística que envolve registros em movimento. E se considerarmos que o documentário é uma expressão artística marcadamente verossímil, o gênero em questão torna-se mais relevante, tendo em vista que o aluno/documentarista – com as devidas intervenções e proposições docentes – tem o objetivo de registrar um recorte de sua realidade, identificando no seu entorno uma situação socialmente problemática que deva ser dirimida.

É possível relacionar, às nossas reflexões, as seguintes considerações de Aristóteles (2008, p. 47-48) feitas em sua obra *Poética*, na qual alude ao princípio da verossimilhança:

Além disso, uma coisa bela — seja um animal seja toda uma ação — sendo composta de algumas partes, precisará não somente de as ter ordenadas, mas também de ter uma dimensão que não seja ao acaso: a beleza reside na dimensão e na ordem e, por isso, um animal belo não poderá ser nem demasiado pequeno [...] demasiado grande [...] como no caso de um animal que

tivesse milhares de estádios de comprimento [...]. Para dar uma definição em termos genéricos, o limite conveniente da extensão é que esta seja tal que reúna, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade, a sequência dos acontecimentos, mudando da infelicidade para a felicidade e vice-versa.

Ou seja, na produção do documentário, concebendo-o como uma arte verossímil, o seu autor deve se ocupar de dois princípios: o primeiro tem a ver com a ordenação dos constituintes da obra, de modo que ela apresente algum valor estético e artístico, sob pena de os registros audiovisuais serem considerados demasiado triviais ou então se aproximarem muito de uma telerreportagem. Esta, aliás, comumente é citada, pelo alunado, quando são promovidos, na sala de aula, alguns questionamentos relativos à identificação do gênero. Todavia, de início, é plausível deixar claro que, embora estejam eles aparentados em algum grau de verossimilhança – uma vez que ambos pretendem registrar algo do real – na reportagem televisiva, o autor tem a intenção de se manter neutro, imparcial diante daquilo que é registrado. O documentarista, pelo contrário, tem a liberdade de posicionar-se criticamente sobre os fatos, expondo claramente a sua opinião ou tese acerca de uma problemática. Daí porque o trabalho documental com a manipulação, de imagens e narrativas, cujo resultado esteja condizente com os efeitos de sentido pretendidos.

O segundo princípio que deve ser relativizado pelo autor do documentário diz respeito, pontualmente, à dimensão do produto artístico, ou seja, para que uma expressão artística de caráter documental seja verossímil, é preciso que a fidedignidade àquilo que se quer representar seja respeitada. Em termos práticos, que a encenação não ultrapasse as fronteiras que há entre o ficcional e o documentário; que não seja – nas palavras aristotélicas – “nem demasiado pequeno nem demasiado grande” (2008, p. 51). Enfim, é possível que haja encenações, desde que elas não interfiram no grau de verossimilhança. O documentário é, pois, uma expressão artística dotada de uma “linguagem embelezada”, cujo documentarista ocupa-se em juntar as partes, de forma que elas constituam uma obra esteticamente apreciável e, de maneira simultânea, faça menção temática ao que é desagradável aos olhos, a fim de despertar no espectador – ante o socialmente inaceitável – a compaixão, o espírito de coletividade e de pertencimento.

Portanto, a arte de imitar a realidade no documentário envolve componentes que devem ser explorados pelo aluno/documentarista, como os meios (quais são os aparatos tecnológicos e de edição utilizados para a produção), os objetos (quais são os arranjos cenográficos envolvidos e os locais que servirão como pano de fundo para as gravações) e o modo (que elementos da linguagem audiovisual vão ser explorados, tais como o enquadramento, os planos, os movimentos de câmera etc.). Todos esses aspectos, devidamente organizados, constroem

efeitos de sentido específicos pretendidos pelo autor do documentário, além de servirem como argumentos para sustentar a tese inicial do documentarista.

Relativizemos, aqui, a tragédia aristotélica de uma maneira mais ampla para considerarmos como trágico tudo aquilo que – aos olhos de um cidadão mais crítico e com certa sede de justiça social – irá causar certo incômodo. Concebendo-a dessa forma, podemos afirmar que todos os reveses e adversidades experimentadas pelo indivíduo em uma comunidade (incluindo aí o aluno) é trágico, uma vez que não permite o regozijo de uma vida plena. Isso está, por exemplo, na estrada de chão batido enfrentada pelo aluno da casa para a escola; no atendimento precarizado do posto de saúde; na negligência política que aflige uma periferia etc. E o ponto nevrálgico desta nossa reflexão reside justamente na intervenção discente, cujos dissabores devem ser traduzidos em um documentário. Eis a essência da produção do documentário na escola.

Parece ser essa a tônica de Paulo Freire (1996) quando versa sobre a educação dialógica e conscientizadora, desenvolvida através da problematização da própria realidade dos sujeitos, instigando-os a transformá-la. Portanto, ensinar representa criar mecanismos para conscientizá-lo da sua própria realidade, questionando-a para, a partir de então, encontrar meios para alterar positivamente aquilo que não lhes apraz. Assim,

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Por isomorfismo, a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. (BACICH, MORAN, 2018, n.p.).

É nesse sentido que pretendemos articular a produção do documentário com as tecnologias partícipes do cotidiano discente; afinal, o gênero em questão parece abarcar todos esses anseios: envolve usos da tecnologia porque necessariamente requer a manipulação de aparatos próprios de gêneros multimidiáticos; é também multisemiótico porque contempla múltiplas linguagens, a saber: (1) a verbal escrita – na produção de sinopses e roteiros; (2) a verbal oralizada – na locução/narração que acompanha as imagens; (3) a não verbal – no registro e apresentação de imagens, seja em movimento ou não; (4) a corporal – na encenação de algum episódio; (5) a sonora – na escolha de uma trilha musical; (6) a digital – na seleção e edição dos registros e produção de efeitos visuais.

No concernente às atividades efetivamente trabalhadas em sala de aula, os seguintes encaminhamentos foram contemplados: identificação de problemáticas locais; exposição das complexidades da gramática audiovisual; observação de documentários diversos que contemplassem os seus subgêneros; organização da versão escrita e, finalmente, organização/edição da versão final do documentário e socialização com a turma.

É com o olhar voltado para isso que os primeiros passos foram dados nas turmas do ensino médio do Colégio Agrícola de Toledo, cujos alunos tiveram a tarefa de, inicialmente, identificar potenciais problemas que afetariam sua comunidade. Em seguida, as problemáticas foram socializadas com toda a turma, estimulando-os para que sugerissem, oralmente, possíveis propostas de intervenção.

Na socialização das problemáticas identificadas, houve uma miscelânea de situações, tais como a dificuldade de o ônibus realizar a baldeação dos alunos, tendo em vista a condição das vias rurais, em geral, de chão batido, o que poderia representar uma viagem caótica em dias chuvosos; o uso indiscriminado de agrotóxicos; a dificuldade de pedestres e ciclistas de transitar em um bairro cortado por um rodovia; o vandalismo praticado contra patrimônio ou espaços públicos; a ausência de coleta de lixo na área rural, dentre outras problemáticas. Contudo, apesar de a maioria dos documentários observados em sala terem apresentado temas inclinados ao social, muitos dos produzidos pelos estudantes não convergiram para isso: boa parte deles apresentou temas de caráter histórico – refletindo romanticamente sobre as origens da cidade, sobre os pioneiros e o início da urbanização, desprovidos de um olhar histórico-crítico que poderia abordar, por exemplo, a exploração da mão de obra e dos recursos do ecossistema deflagrados em momentos de colonização. Basta observarmos, a título de exemplo, como se deu a colonização portuguesa baseada no extrativismo predatório e no escravismo, cujos recursos naturais, uma vez esgotados, estimulavam a migração para outra região, deixando para trás a população explorada e as cicatrizes oriundas das extrações naturais (RIBEIRO, 1995). Além desses aspectos, dois outros foram bastante recorrentes: a tematização de locais turísticos ou de festividades culturais, enfatizando uma perspectiva positiva do município ou localidade.

Sendo assim, como aspirávamos a um trabalho emancipador no relativo ao senso crítico – tal como preconizam as bibliografias das metodologias ativas, bem como boa parte dos documentos oficiais que norteiam os trabalhos docentes – procuramos direcionar os olhares justamente para aquilo que não agrada aos olhos, ainda que, para percebê-los, seria preciso um olhar mais criterioso, cuidadoso, sensível, sagaz e investigativo. As menções seguintes parecem endossar nossas reflexões a respeito disso:

Em síntese, por ser [o uso da língua e da linguagem] uma atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva, pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre sujeitos. Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. Mas o fato de que tais atividades recebam seu significado e seus sentidos singulares em relação aos contextos mais imediatos em que ocorrem e ao contexto social e histórico mais amplo não elimina a nossa condição de agir e transformar essa história, para ressignificá-la, enfim. (BRASIL, 2008, p. 24).

É, pois, nesse rumo que as discussões iniciais se enveredaram, sempre com o propósito de polemizar/problematizar determinada situação resgatada pelos alunos, objetivando, com isso, a ressignificação de um certo evento que, por ora, foi observado a partir de uma percepção mais superficial e imediata. Concluída essa primeira etapa de socialização das temáticas, com as devidas observações, arguições e intervenções discentes e docentes, os encaminhamentos estiveram voltados, conseqüentemente, à distinção entre documentarismo e jornalismo. Isso porque é notória a confusão que se faz entre eles, talvez porque ambos sejam considerados, supostamente, gêneros discursivos que se dedicam ao real/factual.

Cientes disso, foram observados, concomitantemente, documentários e telerreportagens, com intervenções e questionamentos docentes a fim de que eles percebessem as diferenças composicionais, sejam elas linguístico-discursivas ou estruturais. As provocações docentes foram feitas tanto no decurso das observações, pausando os vídeos, quanto no final, por meio de questionamentos em versão escrita. O teor dessas intervenções consistiu em procurar distinguir alguns elementos audiovisuais que estão presentes tanto no documentário quanto no telejornalismo, como é o caso da entrevista. Contudo, os entrevistados da reportagem televisiva são meras ilustrações que corroboram aquilo que está sendo noticiado; ou seja, as particularidades do entrevistado não interessam ao jornalista, mas tão somente o que sua figura representa como pertencente a uma categoria social. Esse tipo de abordagem difere da promovida por um documentarista moderno, cujo entrevistado tem, em certa medida, a liberdade de expressar sua visão de mundo, permeada por suas angústias, seus desejos, suas emoções, enfim, suas particularidades psicológicas. Isso acaba por desnudar qualquer modelo social, permitindo, assim, observar tudo aquilo que faz do entrevistado um ser humano, mas que está incrustado nas entranhas daquele modelo sociológico prescrito por uma sociedade que categoriza os indivíduos, a despeito de suas peculiaridades (BERNADET, 1985).

Assim sendo, os alunos observaram a reportagem sobre os desalentados (2021), veiculado no telejornalismo da Tv Record, e também o documentário *Santos – ofício alfaiate* (2014). O

objetivo consistiu basicamente em diferenciar o modo de abordagem do entrevistado feito pelo documentarista e pelo jornalista, considerando todos os aspectos que mencionamos anteriormente. Além desse caráter objetivo e subjetivo do telejornalismo, na exploração de uma entrevista, também foram feitas as devidas distinções de ordem artística: enquanto no telejornalismo o autor dedica-se para reforçar uma temática prévia, no documentário, o autor tem preocupações estéticas: na obra em questão, a título de exemplo, o documentarista procurou registrar a entrevista, de modo que realçasse a fala lenta e pausada do protagonista/alfaiate, em conformidade com a profissão manufaturada, que está em processo de desaparecimento.

Se o documentário mantém diferenças linguísticas e estruturais com o telejornalismo, também é procedente afirmar que aquele – ainda que seja uma peça artística – não é ficção. Ou seja, é preciso esclarecer aos alunos que o gênero documentário irá beber tanto na fonte jornalística – ao pretender trabalhar com a verdade, com o fato –, quanto na fonte da ficção – ao apresentar, muitas vezes, simulações/encenações. Ou seja, o documentário apresenta certo hibridismo, cujas fronteiras entre ficção e jornalismo são, de certo modo, tênues. Essa complexidade do gênero em questão também é atestada por Nichols (2010, p. 64-66):

Costumamos avaliar a organização de um documentário pelo poder de persuasão ou convencimento de suas representações e não pela plausibilidade ou pelo fascínio de suas fabricações [...] podemos dizer que todos os filmes são documentários, sejam eles documentários de satisfação de desejos, sejam de representação social. Entretanto, na ficção desviamos nossa atenção da documentação de atores reais para a fabricação de personagens imaginários. Afastamos temporariamente a incredulidade em relação ao mundo fictício que se abre diante de nós. No documentário, continuamos atentos à documentação do que surge diante da câmera [...] o documentário reapresenta o mundo histórico, fazendo um registro indexado dele.

Trata-se, portanto, de um solo um tanto movediço para aprofundar estudos mais técnicos e criteriosos no trato com os alunos, sendo mais pertinente uma abordagem mais rasa ao se estabelecer distinções entre jornalismo, cinema ficcional e documental.

O próximo passo dos encaminhamentos metodológicos seguiu nessa direção: foi solicitado, aos alunos, que gravassem, por meio de vídeos-minutos, o itinerário de suas respectivas localidades e, ato contínuo, apresentassem para a classe. Foram feitos questionamentos ao longo das observações, tais como: os vídeos que fizeram são documentários? Se não o são, o que lhes falta para ser? O objetivo consistiu basicamente em deixar claro que, embora sejam registros do real, isso não faz deles documentários, justamente porque estão desprovidos de uma intencionalidade, de argumentos e da tese, que são fundamentais na produção desse gênero discursivo.

Após a promoção das reflexões acerca dos registros em vídeo, foi observado o documentário *Até o céu leva mais ou menos quinze minutos* (2013). Nele, talvez o aspecto de maior relevância a ser trabalhado com o alunado está no fato de eles perceberem como a autora relaciona e organiza todos os elementos do filme para comprovar sua tese inicial: a de que a maternidade põe à prova a paciência e o equilíbrio da mulher. Assim, a documentarista inicia o filme com uma fala que se refere a um recorte de sua infância, em cujo episódio sua mãe arremessa a lancheira com toda força contra a parede. A partir disso, o espectador contempla três crianças no banco de trás por mais ou menos quinze minutos ininterruptos, durante os quais elas brigam, choram etc. Em princípio, o que se pretendeu foi conduzir os alunos para refletirem sobre como o documentário, por ser uma obra artística, demanda organização e manuseio dos seus componentes para atingir um objetivo específico pretendido pela documentarista. Afinal, o que havia nas imagens de factual, verdadeiro? O que pode ter sido forjado pela autora? Assim, alguns alunos, no decurso das indagações, perceberam que o número de brinquedos era menor do que o de crianças, algo que poderia ter sido previamente arquitetado pela autora, justamente para levá-las ao conflito e, por conseguinte, ao choro. Aliás, este último elemento confere, ao documentário, fidedignidade, tendo em vista que as crianças não poderiam estar encenando elas mesmas em virtude de sua pouca idade.

Assim, os alunos foram divididos em grupos de seis, ficando, cada um deles, responsável em apresentar, em forma de seminário, um dos subgêneros, quais sejam: expositivo, performativo, poético, participativo, observacional e reflexivo. A apresentação discente foi composta por: exposição de um documentário que se enquadrasse no subgênero do grupo; análise crítico-interpretativa dos componentes gerais do documentário (tipos de narração, entrevista, temática, elementos específicos do gênero, como enquadramento, plano, movimento de câmera etc.); análise dos componentes específicos do subgênero. Com as devidas orientações e intervenções docentes, os grupos apresentaram os seguintes documentários: 1) *Aranhas* (expositivo); 2) *Justiça* (observacional); 3) *Roupa pra tirar retrato* (participativo); 4) *Fraternidade* (reflexivo); 5) *Babás* (performativo); 6) *Olhos de ressaca* (poético). Ao longo das apresentações, foram feitos questionamentos, assim como a observação de outros documentários que tinham algum elemento afim ou transversal, tanto no concernente à temática quanto no que se refere à linguagem audiovisual.

Nesse sentido, no seminário do grupo 1, cujo subgênero era o expositivo, também assistimos ao documentário *Ilhas das flores* (1989). Trata-se de uma obra de caráter experimental, cujos idealizadores propuseram um olhar crítico para a realidade e para a própria produção de documentário: subverte-se, nele, a organização do subgênero expositivo – o qual apresenta essencialmente um caráter didático, instrucional, cujo conteúdo proferido pelo narrador é

mais importante do que necessariamente as imagens, as quais constituem apenas um valor ilustrativo. Essa subversão contida em *Ilha das flores* reside principalmente no fato de haver uma aparente incoerência entre o que é verbalmente dito com aquilo que é imageticamente mostrado, construindo um discurso irônico, que, explorando os componentes do documentário expositivo, denuncia as condições miseráveis e degradantes de uma comunidade brasileira. Todas essas minúcias foram intercaladas e relacionadas à apresentação do grupo 1.

No seminário apresentado pelo grupo 2 (*Justiça* [2004], documentário observacional), os integrantes limitaram-se às questões propriamente técnicas, como o porquê de o filme em questão se enquadrar no subgênero específico. Foi, contudo, questionado se haveria alguma explicação plausível para o fato de o juiz ser branco e o acusado, preto. Ao longo da exposição foi comentado, também, sobre o seguinte aspecto: ainda que o documentarista se proponha a interferir o mínimo possível nas ações/inter-relações registradas, ainda que não tenha efetivamente participado dos fatos, as filmagens apresentam sua interferência subjetiva, que residem justamente na escolha da posição da câmera, na opção por um ou outro enquadramento ou plano (NICHOLS, 2010).

Na apresentação do grupo 3 (*Roupa pra tirar retrato* [2004], documentário participativo), os alunos destacaram a improvisação e o inusitado como pontos majoritários do filme, cujo documentarista aborda, de uma maneira bastante prosaica, uma senhora, que se torna uma entrevistada. Eles também perceberam o quanto o caráter da entrevista difere daquela observada no telejornalismo: a protagonista toma as rédeas do diálogo e o entrevistador torna-se, por alguns momentos, o entrevistado.

Em *Fraternidade* (2004), documentário reflexivo, o grupo 4 identificou a intertextualidade estabelecida com *Ilha das flores*: nessa relação, o narrador tenta elaborar uma definição do que é fraternidade e relaciona-a ao documentário que outrora havia produzido. Sugere-se ajudar aquela comunidade pobre que havia servido como pano de fundo para as filmagens, o que efetivamente vai acontecendo ao longo da narração, num jogo entre uma situação hipotética (descrita pelo narrador) e o factual (as imagens mostram as ações narradas tornando-se realidade).

Em *Babás* (2010), documentário performativo, o grupo responsável relacionou a temática específica do documentário em pauta com o subgênero atribuído a eles. Nessa relação, enfatizaram que a documentarista assume um papel central nas filmagens, sendo, simultaneamente, personagem, narrador e protagonista do documentário, o que o caracteriza como performativo. Detiveram-se, todavia, à análise desse aspecto sem abarcar questões de ordem social e histórica que poderiam aflorar da obra, tendo em vista que a autora promove um intenso olhar crítico sobre a relação entre patrões/patroas e babás, analisando as condições dessas profissionais no passado e no presente.

O grupo 6, incumbido de apresentar *Olhos de ressaca* (2009), documentário poético, olhou de maneira bastante especial para a nomenclatura do subgênero: os alunos procuraram construir alguma relação de sentido entre o termo “poético” com os componentes estruturais e narrativos do documentário. Assim, destacaram a beleza existente no trato com a temática, cujos protagonistas – um casal de idosos que preserva o romantismo e o amor, cuja intensidade o tempo não foi capaz de arrefecer – narram sua duradoura relação amorosa. A intervenção docente se deu no que diz respeito à linguagem audiovisual: foi enfatizado que a poesia não reside tão somente nas vozes dos protagonistas que acompanham as imagens; nem apenas na temática voltada para o sentimento amoroso. Está, sobretudo, no modo como a documentarista manipula/organiza os componentes das filmagens, revelando a subjetividade do documentário poético. É o que se observa na exploração de enquadramentos e planos específicos – mais fechados, detalhando as características físicas marcadas pelo tempo; também a plasticidade presente na movimentação da câmera, que circunda o casal enquanto se entreolham; há poesia, ainda, na escolha da trilha sonora: os sons de pássaros e do mar ao fundo, o som do piano que acompanha boa parte das imagens potencializam sobremaneira a carga poética do documentário.

Na exposição do grupo 6, por meio de intervenção docente, foi evocado o poema *Soneto de separação* de Vinicius de Moraes para relacioná-lo ao documentário poético exposto pelos alunos. Algumas provocações, em formato de questionamentos, foram realizadas, a saber: qual é o contraponto existente entre as obras? A poesia só está na descrição de situações positivas? Quais foram os elementos explorados pelo poeta para conferir, ao texto, uma característica poética? A finalidade, com essas indagações, consistiu em levá-los a uma reflexão mais cuidadosa sobre as questões poéticas, percebendo que a poesia reside nos fatores estéticos, na expressividade, no grau de emotividade etc. E que, no caso específico do poema em questão, embora a situação descrita não seja aquela idealizada no documentário, ainda assim está carregada de poesia.

Vale ressaltar que os aspectos relativos à gramática audiovisual – conceituações e definições de cada unidade que compõe as expressões fílmicas – foram discutidos ao longo das observações dos documentários, tais como os tipos de enquadramento, de plano, das movimentações de câmera, do narrador. Essa análise foi feita pausando o filme quando convinha e, algumas vezes, apresentando um recorte de algum outro filme que ilustrasse o conceito fílmico destacado no documentário. Essa correlação não considerou, contudo, somente filmes documentais, mas também os de ficção, uma vez que a gramática audiovisual norteia todas as expressões cinematográficas.

Assim sendo, quando se objetivou falar do plano, por exemplo, os alunos observaram uma das cenas mais familiares do filme *Psicose* (1960): a mulher banhando-se no chuveiro sendo surpreendida por um potencial assassino. Nesse recorte, ocorrem três planos numa mesma cena.

Seguindo nessa mesma direção, ao longo das observações, o conceito de enquadramento foi abordado da seguinte maneira: solicitou-se que os alunos fotografassem, com seus respectivos celulares, alguma paisagem ou objeto. Em seguida, que fizessem mais um registro do mesmo elemento, mas desta vez aproximando ou afastando a câmera do celular. A última parte dessa atividade consistiu em uma troca de ideias tendo como base as questões: qual foi a sensação em um e outro registro? A escolha do enquadramento afeta a produção de um registro?

A escrita é uma prática que também acompanha a produção de documentário, haja vista que esse gênero demanda pesquisa, planejamento e informações acerca da produção. Deste modo, com os recortes temáticos já definidos pelos grupos, solicitou-se a pesquisa com base em algumas prévias: quais pessoas podem estar envolvidas, direta ou indiretamente, no documentário? A pesquisa pode ser feita na internet ou na conversa com certos atores sociais, como agentes públicos, cidadãos comuns e especialistas?

Depois da pesquisa, para que os alunos se familiarizassem com o gênero, foram realizadas algumas leituras de sinopse tanto de filmes de ficção quanto de documentário. Ato contínuo, o referido texto foi solicitado a eles, advertindo-lhes sobre a estrutura específica do gênero, que invariavelmente contempla: o que, quem, como e onde, ressaltando que, embora tais informações sejam inerentes à sinopse, é fundamental que o autor do texto encontre estratégias linguístico-discursivas, de modo que o leitor sintá-se provocado para assistir ao filme.

Outro gênero da modalidade escrita que está presente, de modo visceral, na produção do documentário é o roteiro, razão pela qual ele também foi objeto de estudo desta metodologia. A essência do roteiro está voltada basicamente para o planejamento; ou seja, quais serão os elementos selecionados e organizados pelos alunos que comporão a produção fílmica, de tal forma que seja construído um discurso. Para isso, algumas leituras de roteiro – a partir dos documentários anteriormente observados – foram feitas, cujas reflexões estiveram voltadas para a sequência das ações, conciliadas às imagens de arquivo e aos sons – ambientes ou musicais – os quais deságuam ao propósito específico do filme; afinal, na arte, as escolhas apresentam intencionalidades que irão afetar o receptor em maior ou menor grau.

Para estimular a escrita do roteiro discente, as seguintes indagações foram formuladas: qual imagem iniciará o filme e por quê? Qual conteúdo será apresentado na fala do narrador? Vai haver entrevistas? Se houver mais de uma, quem será o primeiro e por quê? Quais serão

as perguntas a serem feitas a eles? Se forem utilizados materiais de arquivo, qual vai ser a sequência? Qual é a trilha sonora? Ela está condizente com os sentidos do filme, de forma que ele seja um reforço da tese documental? De que forma o filme acaba?

A produção efetiva do documentário se deu concomitantemente aos encaminhamentos metodológicos ao longo das aulas, já que a orientação, em princípio, foi a de que poderiam realizar os seus registros, sejam os vídeos ou as anotações por escrito, à medida que se sentiam à vontade e seguros para fazê-lo. Nesse sentido, foi orientado sobre a necessidade de delegar algumas tarefas a membros específicos do grupo, a saber: a organização do cronograma, o contato com os possíveis entrevistados, a escolha das unidades fílmicas mais condizentes com o projeto do documentário, tais como o enquadramento, o plano etc., a opção por uma trilha musical. Tais incumbências, no entanto, deveriam ser discutidas no grande grupo, de modo que as decisões fossem tomadas em conjunto.

Por fim, foram disponibilizadas três aulas para a apresentação dos documentários produzidos pelos grupos de alunos, os quais deveriam expor, de maneira oral, uma prévia de suas produções. As reflexões, embasadas nas observações dos documentários, tiveram o propósito de instigar mutuamente a classe para, conjuntamente, elaborarmos propostas de intervenções plausíveis e exequíveis acerca das problemáticas apresentadas nos filmes discentes, posto que o documentário não tem a premissa de apresentar soluções para a anomalia sobre a qual ele tematiza.

Considerações finais

O trabalho com o documentário é deveras desafiador, tendo em vista que requer – tanto do professor quanto do estudante – sair de sua zona de conforto, do lugar-comum e mergulhar em um universo ainda não explorado. Isso, por si só, já basta para sermos acometidos por inquietações. Por outro lado, só há aprendizado se houver algo que nos provoque e, em alguma medida, nos afete intelectual ou espiritualmente; afinal, como Freire (1967) já ressaltava, somos uma espécie que naturalmente transcende os fatores biológicos e, por essa razão, somos críticos, uma vez que somos seres não somente de contatos, mas também de relações, a partir das quais brotam desafios que demandam testagens, ações, recuos e avanços, elementos inerentes do próprio jogo do “estar com o mundo” e não somente “estar no mundo”.

Parece ser essa a tônica do trabalho em sala de aula, cuja essência reside nas relações interpessoais/sociais, das quais nascem, frequentemente, novos desafios. E ao trabalharmos com o documentário, o que se pôde sentir tem a ver, também, com as inseguranças discentes e docentes ante o novo, as quais podem ser superadas, ainda que em um primeiro momento pareçam barreiras intransponíveis. Foi o que de fato foi sentido ao término dos trabalhos:

obviamente que sempre almejamos colher da macieira a melhor fruta, mas a prática nem sempre condiz com aquilo que planejamos, sobretudo quando se trabalha com um gênero complexo que envolve tecnologia, pesquisa de campo e terceiros. Ainda assim, a sensação é a de que o ônus fora menor que o bônus: a percepção discente em relação às artes audiovisuais foi alterada, já que muitos aspectos do universo cinematográfico foram apresentados a eles; houve provocação para que os alunos refletissem sobre sua função social, visto que tematizaram uma problemática autóctone; praticaram a escrita e a reflexão ao longo dos encaminhamentos.

Enfim, o trabalho com o documentário, ainda que reivindique um engajamento mútuo, é uma prática que deve fazer parte do planejamento docente; afinal, envolve as tecnologias de comunicação e de informação, além de contemplar os pilares da educação – aguçamento do senso crítico e o olhar para a realidade discente – e da disciplina de Língua Portuguesa: prática da escrita atravessadas pelas múltiplas linguagens.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ATÉ o céu leva mais ou menos quinze minutos. Direção: Camila Battistetti. Brasil: Dona Bela Amores e Filmes, 2013. DVD.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagem do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2008.

D30COMBR. Fraternidade. **YouTube**, 15 de maio de 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q3kw0Z_rJbw. Acesso em: 27 set. 2022.

ELENA Filmes. Olhos de Ressaca de Petra Costa. **YouTube**, 12 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jC4uRtqwVnM>. Acesso em: 27 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GTNPRODUÇÕES. Psicose – Cena do chuveiro (1960) áudio 5.1 Ch. **YouTube**, 20 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fsgQtcXfz0s>. Acesso em: 27/ set./2022.

HISTÓRIA intempestiva. Babás. Direção Consuelo Lins. Brasil. 2010. 21 min. **YouTube**, 20 de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5_PBphf8rSM. Acesso em: 27 set. 2022.

JORNAL da Record. Brasil registra 14,4 milhões de desempregados, maior índice em 11 anos. **YouTube**, 30 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=obklttHefdw>. Acesso em: 26 set. 2022.

MIRAÇÃO Filmes Produtora. Roupas pra tirar retrato. **YouTube**, 21 de maio de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7vA-c1xy5aQ>. Acesso em: 27 set. 2022.

MUNDO Animal. Documentário-aranhas#1. **YouTube**, 21 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5xgEM1zOEY>. Acesso em: 27 set. 2022.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2010.

OFÍCIOS. Santos – ofício alfaiate. **YouTube**, 11 de novembro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N0vs-oitS8E>. Acesso em: 27 set. 2022.

ORSINIFILE. Justiça. **YouTube**, 13 de novembro de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HZZTzruUgA4>. Acesso em: 27 set. 2022.

PHEUBR. Ilha das flores – completo – original. **YouTube**, 16 de maio de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LETSDS8qm9U>. Acesso em: 27 set. 2022.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

O HETERODISCURSO NA *FANFICTION*

Jandara Assis de Oliveira Andrade²⁹⁶

Resumo: As comunidades de fãs são grupos organizados de sujeitos que, devido à relação de afetividade que estabelecem com um artefato midiático, reúnem-se a fim de discutirem e criarem produções próprias acerca desse artefato. Nesse contexto, uma das criações realizadas por eles é a prática escriturística de *fanfiction* (*fanfic* ou *fic*), na qual se apropriam de elementos ficcionais, de personagens, de enredos (quando o artefato midiático é uma produção cinematográfica, literária, televisiva, entre outros), de características ou de trajetórias de vida de sujeitos reais para construir narrativas fictícias e compartilharem com os outros sujeitos que participam de uma mesma comunidade. A partir desse cenário criativo, este trabalho defende e debate a constituição do enunciado *fanfic* numa perspectiva heterodiscursiva. A fim de sustentar essa compreensão, parte da perspectiva defendida pelo círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2015, 2018; VOLÓCHINOV, 2017) acerca dos conceitos de linguagem, dialogismo, heterodiscurso e gêneros do discurso. Ademais, também se ancora em discussões sobre cibercultura, cultura da convergência, cunhadas por Pierry Lévy (1999) e Henry Jenkins (2009), bem como acerca do texto multimodal realizadas por Roxane Rojo (2012). Uma vez que é um trabalho que compreende a escrita de *fanfiction* como uma prática discursiva, está inserido na Linguística Aplicada (LA), área que permite esse entendimento e fornece passe livre para o pesquisador se mover entre as diferentes áreas do conhecimento, sendo esse movimento essencial para a construção de inteligibilidades sobre o objeto pesquisado. Os métodos utilizados para o alcance do objetivo pretendido são o Paradigma Indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1989), e o Cotejo Dialógico, os quais fornecem procedimentos que particularizam, permitem a observação e a identificação de elementos imprescindíveis para a compreensão de dado objeto. Por fim, este trabalho mostra que a *fanfic* é um gênero discursivo, o qual tem a heterodiscursividade como elemento constitutivo, pois os discursos de uma narrativa matriz assim como os que transitam nas esferas midiática, tecnológicas e nas realidades nas quais os fãs autores ou sujeitos reais que são apropriados na construção desses textos estão inseridos, de forma velada ou aberta, são partes inseparáveis no processo de produção desse texto, por meio da inserção de posicionamentos, ideologias e vozes sociais.

Palavras-chave: *Fanfiction*. Círculo de Bakhtin. Heterodiscurso. Prática discursiva.

296 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) – na área de Estudos em Linguística Aplicada, linha de pesquisa Estudos de Práticas Discursivas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Este trabalho é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo a orientação da Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN). E-mail: jandara.aassis@gmail.com

Introdução

A *fanfiction* (*fanfic* ou *fic*), grosso modo, é a ficção de fã. Contudo, a compreendemos como um enunciado criado por sujeitos nas comunidades de fãs (*fandoms*), os quais, ao estabelecerem uma relação de afetividade com um texto matriz, apropriam-se de elementos constitucionais, como enredo e personagens, dessa matriz para criarem uma nova narrativa, a qual é compartilhada com os sujeitos que fazem parte das comunidades de autores/leitores de *fanfics*. Nesse processo, os fãs autores (*ficwriters*) exploram as possibilidades de continuação de cenas específicas ou da matriz como um todo, de explicação de determinados aspectos, de desconstrução e reconstrução de aspectos pontuais ou do todo que compõem a narrativa matriz. Esse é um gênero que só existe a partir da sua relação dialógica explícita com um texto²⁹⁷ que o fã estabelece uma relação de afetividade, pois retirada essa ligação a função da *fanfic* deixa de existir e temos algo outro que não uma prática de fã.

A partir disso, defendemos a *fanfic* como um enunciado heterodiscursivo, uma vez que, além de sua construção estabelecer dialogia com enunciados outros que inspiram a escrita, também entra em embate aberto e/ou velado diretamente com o discurso da narrativa matriz. Neste trabalho, debatemos a constituição do enunciado *fanfic* numa perspectiva heterodiscursiva (BAKHTIN, 2015). Nesse sentido, na primeira seção, debatemos o conceito e as especificidades do heterodiscurso no romance a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin (2015); na segunda seção, trazemos uma breve explicação sobre o conceito bakhtiniano de cronotopo e a forma como esse está relacionado com o gênero *fanfiction* e, na terceira seção, discutimos a forma como o gênero *fanfic* se constitui de forma heterodiscursiva.

O heterodiscurso no romance

No livro *Teoria do Romance I – a estilística* (2015), Mikhail Bakhtin discute acerca das especificidades estilísticas que diferenciam e compõem o gênero romanesco. Nesse sentido, inicialmente, o filósofo russo (2015, p. 29) caracteriza o gênero como um “heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual”. A partir dessa conceituação, é preciso dar especial atenção ao heterodiscurso social, mobilizado e materializado pelo autor a fim de construir a sua obra.

É preciso, precipuamente, entender a forma como a língua é compreendida por Bakhtin. A língua, na perspectiva do filósofo, ao mesmo tempo em que engloba o sistema organizador, isto é, o conjunto de estruturas e normas que os sujeitos utilizam na construção de seus

297 É importante ter em mente que, nesse universo, texto precisa ser entendido em sentido amplo, englobando o verbal, o sonoro e o visual, pois qualquer artefato artístico-midiático pode tornar-se matriz para a produção de *fanfiction*, até mesmo pessoas reais desde que tenham visibilidade midiática, como cantores, atores e políticos.

enunciados, também é vista como cosmovisão. Assim, apesar de ser vista como um sistema estrutural, ela pode e é moldada pelo uso que os falantes fazem dela; desse modo, embora ligada a uma mesma nação, sofre uma estratificação interna, pois há a existência de dialetos e de diferentes modos de falar, como o dos profissionais de determinadas profissões que utilizam um “linguajar” específico para essas áreas ou de grupos que modificam e adequam elementos dessa estrutura. A exemplo disso, há as gírias ou os termos empregados no ambiente jurídico, os quais, comumente, podem não ser compreendidos por aqueles que estão fora desses grupos.

Outrossim, vista como cosmovisão, a língua/linguagem diz respeito ao todo enunciativo, o qual engloba tanto os aspectos formais da língua como os discursos, as vozes sociais e as ideologias daqueles que fazem uso dessa linguagem no processo histórico. Ela foi/é construída pelas interações vivenciadas pelos sujeitos concretos, por isso é movida por forças verboideológicas que estão em constante embate. De um lado, as forças centrípetas²⁹⁸ tentam conter mudanças na língua e nas estruturas sociais; do outro, as forças centrífugas tentam dispersar, isto é, realizar mudanças e renovações no meio social. Esse embate é essencial para a constituição da língua/linguagem e da sociedade, pois promove uma permanência e uma uniformização, mas também permite uma oxigenação nas estruturas.

Nesse sentido, é relevante compreender que a linguagem se materializa em enunciados concretos, emitidos por sujeitos concretos que são situados sócio historicamente num dado tempo e espaço. Esse aspecto faz com que esses enunciados não possam ser considerados primeiros ou últimos sobre um certo objeto, já que todo discurso concreto sobre um certo objeto já foi discutido, avaliado e contestado por outros falantes. Assim, há a instituição de uma corrente discursiva que liga esses enunciados, de modo que não há como recuperar ou demarcar a primeira ou a última palavra sobre ele. Essa cadeia é denominada dialógica, sendo uma das características intrínsecas da linguagem.

Dizer que o romance é um heterodiscurso implica caracterizá-lo como uma construção que reúne uma diversidade de discursos, de vozes sociais, de posicionamentos axiológicos, de ideologias e que está em diálogo com outros tantos enunciados que, em algum momento do processo histórico, discutiram acerca do objeto por ele tratado. Nesse tocante, é imprescindível reforçar que esse caráter heterodiscursivo se presentifica no estilo do gênero, uma vez que é na(s) linguagem(ns) empregada(s) pelo autor que percebemos a presença da estratificação da língua – e, assim, identificamos os grupos sociais que o autor representa –, os discursos

298 Volóchinov (2017) estabelece que a linguagem é uma arena discursiva, na qual as vozes, as ideologias, as visões de mundo e os discursos sociais estão em constante embate. Nesse contexto, duas forças opostas se atiram visando conter e subverter as tentativas de mudanças sociais. Essas forças são nomeadas por Bakhtin (2015) de centrípeta – força de contenção, a qual, normalmente, presentifica-se num posicionamento mais conservador, como as vozes advindas da esfera religiosa e dos políticos mais conservadores – e centrífuga – força de dispersão ou de subversão, comumente, é materializada no posicionamento dos jovens ou das minorias que tentam defender e ter reconhecidos seus direitos sociais.

sociais que são materializados e orquestrados pelo autor na/para a construção de sua obra, bem como podemos identificar os fenômenos de linguagem que eclodem dialogicamente entre a obra e outros enunciados externos a ela. Nesse sentido, faz-se essencial compreender que o romance não é composto apenas por um discurso, uma linguagem e um estilo único, pois, no processo de escrita, o autor apropria-se de estilos, linguagens e discursos e integra-os em seu texto de forma a construir o todo que compõe o romance.

Assim, o romance, para Bakhtin, é um gênero literário, uma vez que o autor representa o mundo da vida de maneira artística em uma obra imagética. Nesse sentido, é importante compreender que essa realidade não é transposta para a obra como um reflexo fidedigno, pois é um artefato artístico orquestrado por um sujeito autor que interpreta essa realidade a partir de suas lentes (por lentes me refiro ao conjunto formado pela visão de mundo do sujeito autor), fala por meio de outros sujeitos – narrador e personagens – para criar uma representação de uma dada realidade. A linguagem no romance é, dessa forma, uma refração de diferentes vozes, posicionamentos, discursos existentes no mundo da vida. Ao contrário da poesia, em que há o predomínio da voz do poeta, no romance, há o encontro das vozes de diferentes sujeitos que são mobilizadas pelo autor. Isso se dá porque o todo do romance está a serviço da intenção do autor, é ele quem determina e seleciona quais discursos, ideologias e posicionamentos farão parte da obra, a fim de construir um enunciado sobre determinado objeto. Assim, quanto mais vozes são mobilizadas na construção do texto, mais heterodiscursivo ele se torna, pois essas vozes revozeam diferentes discursos.

Por ser uma construção heterodiscursiva, o romance também é constituído pelo encontro de diversos gêneros que podem participar do texto de forma híbrida ou intercalada. Essa introdução é o que permite a inserção de diferentes linguagens, pois a língua característica desses diversos discursos também é integrada, assim como as valorações e posicionamentos. Isso está a serviço da orquestração do autor, assim como o falante do romance, o qual é uma construção do autor e é inserido nele a fim de ser uma representação verbalizada e ficcional do mundo artístico criado por esse autor. Por ser uma representação, a fala desse personagem (sujeito falante) é reacentuada, ou seja, é moldada de acordo com o propósito do autor. Contudo, para isso, essa linguagem necessita ter uma significação no mundo da vida, do mesmo modo que tem na realidade ficcional. As falas da personagem “aspiram a certa significação social” (BAKHTIN, 2015, p. 124); isto quer dizer que são preenchidas de sentidos existentes no mundo da vida. Por isso, para Bakhtin (2015, p. 125), “o falante e sua palavra [...] são o objeto especificador do romance, que cria a originalidade desse gênero”. Esse falante que representa o sujeito social tem suas ações baseadas por posicionamentos ideológicos; dessa forma, suas ações não podem ser vistas como meros acasos, pois há uma intenção de autor e uma ênfase para

certos discursos sociais. Nesse sentido, um romance sempre resguardará uma relação direta com o momento histórico e social no qual é produzido. Essas marcas são transpostas para o texto pelos discursos e gêneros mobilizados pelo autor.

Tendo em vista a perspectiva bakhtiniana, faz-se imprescindível reconhecermos a importância do heterodiscurso para o gênero romanesco. Nesse tocante, Bakhtin (2015) estabelece que esse elemento é o que diferencia e caracteriza o gênero; ele cria uma diferença a partir da heterodiscursividade que constitui a narrativa. Os textos que apresentam pouca heterodiscursividade e tendem a um monologismo e a uma centralização do autor são chamados de romances de primeira linha. Por outro lado, as narrativas que são ricas em discursos e tendem a uma pluralidade de vozes, posicionamentos e visões de mundo são considerados romances de segunda linha. Essa separação é relevante para compreendermos a visão de Bakhtin sobre o gênero romanesco, a qual estabelece que esse gênero parte da concretude do mundo da vida e não de idealizações ou de abstrações que não se relacionam com a vida social e histórica dos sujeitos. Em síntese, essa relação é indissociável para a existência do gênero, o qual sem ela não poderia existir. Assim, para entendermos o romance, precisamos tecer sua relação com o mundo da vida e com os heterodiscursos mobilizados pelo autor em sua construção, levando em consideração os aspectos históricos e sociais pertinentes.

Após discutirmos o conceito e as especificidades do heterodiscurso, na próxima seção realizamos uma breve discussão sobre o cronotopo no romance.

O tempo, o espaço e a *fanfiction*

No livro *Teoria do romance II – as formas do tempo e do cronotopo* (2018), Bakhtin debate acerca da relação do tempo e do espaço na criação literária. A essa relação o filósofo chamou de *cronotopo*, termo advindo das ciências matemáticas e transferido para a análise literária a fim de compreender a forma como a inseparabilidade entre as relações espaço-temporais são artisticamente assimiladas pela literatura, sendo “o tempo [entendido] como a quarta dimensão do espaço” (BAKHTIN, 2018, p. 11). Nessa perspectiva, espaço e tempo são compreendidos como determinantes para o desenvolvimento de um enredo e não podem ser excluídos de sua análise, pois o cronotopo evidencia a forma como os aspectos históricos e sociais de uma determinada época e lugar podem ser parte constitutiva de um romance. Para ele, é por meio da inter-relação espaço-tempo que

[...] ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. (BAKHTIN, 2018, p. 12).

A história e a cultura são materializadas no enredo. Tal fato é evidenciado quando o filósofo discute o cronotopo do romance grego, o qual é marcado por um tempo de aventura, em que as personagens permanecem como se petrificadas no tempo, existindo sem realmente interferir naquilo que estão vivendo. Nesse tempo, nada é modificado pela presença da personagem, nem mesmo ela, que é conduzida como uma marionete pelas mãos do acaso. A imagem estética dos heróis permanece a mesma do início ao fim da obra, independente do tempo que leve para esse fim. Esse é um cronotopo de abstrações e acabamentos. O mundo e o herói são dados de forma pronta e acabada, de modo que nada que aconteça no decorrer da narrativa os modifica. O espaço também não é impactado pela passagem desse herói, nas palavras de Bakhtin (2018, p. 45), “como resultado da ação representada no romance, nada no próprio mundo foi destruído, nem refeito, nem modificado, nem recriado. [...] O tempo aventureiro não deixa vestígios”.

Contrário a esse cronotopo, no capítulo “O tempo e o espaço nas obras de Goethe”, presente no livro *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin discute a forma como o tempo e o espaço são utilizados como elementos organizadores centrais de uma obra. Conforme o filósofo,

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (BAKHTIN, 2011, p. 225).

Isto quer dizer que tempo e espaço deixam marcas na obra, marcas que revelam vozes, posicionamentos e acontecimentos histórico-sociais. O cronotopo tem valor “axiológico-emocional” (BAKHTIN, 2018, p. 217) e, por isso, é tangível, encarnado, permitindo a identificação entre texto e leitor. Aqui essa concepção nos é importante, pois estamos tratando de um gênero no qual os aspectos cronotópicos dessa era de interação digital e de debates acerca do direito à voz de sujeitos marginalizados e minoritários ganham espaço nas redes sociais. Em resposta a isso, os fãs criam seus textos fugindo dos discursos monologizantes sobre sexualidade, padrões de comportamentos, violências, consumo de álcool e drogas, abandono e negligência familiar, etc. Esses aspectos passam a fazer parte das características do gênero, sejam no seu estilo e conteúdo temático, seja na sua forma composicional (com relação aos meios de comunicação digital ou às facilidades que as ferramentas dispostas nesse meio acarretam para a interação leitor-texto, autor-texto, autor-leitor). A *fanfiction* se adaptou e estabilizou na era digital, embora tenha surgido antes dos aparatos tecnológicos e informacionais, é um gênero que se consolidou e encontrou uma *relativa estabilidade* devido à evolução tecnológica, informacional e midiática.

Após esse breve debate acerca do conceito de cronotopo, iremos mostrar a forma como esses conceitos e especificidades são incorporados na escrita de fã.

A *fanfiction* como um gênero heterodiscursivo

Bakhtin (2015) discutiu acerca do heterodiscurso no romance, porém podemos discutir como esse aspecto também se presentifica em outros gêneros discursivos, uma vez que o próprio filósofo, no texto *Arte e responsabilidade* (2011), assegura-nos que há uma inseparabilidade entre vida, arte e ciência. Assim, apropriamo-nos do conceito e das especificidades do heterodiscurso, os quais compõem o romance, para compreender a *fanfiction* como uma prática heterodiscursiva. Para isso, apresentamos um breve panorama da literatura juvenil, uma vez que esses textos têm grandes impactos na produção atual do gênero *fanfic*.

No limiar entre o século XX e XXI, uma autora britânica publica o primeiro livro de uma série que narra a história de um jovem órfão que se descobre bruxo. J. K. Rowling não sabia, mas estava dando início a um *boom* nas publicações de narrativas voltadas para o público juvenil. *Harry Potter*²⁹⁹, escrita pela inglesa J. K. Rowling, é um marco da literatura voltada para os jovens e seu alcance apenas cresceu com a publicação dos demais livros (já que a série é composta por 7 volumes), a adaptação cinematográfica, a criação de jogos de vídeo, a venda de produtos (como roupas, acessórios e brinquedos), a produção de um *spin-off*, a publicação de um roteiro, etc. Essa série abriu as portas para tantas outras narrativas fantásticas voltadas para esse público. Em seguida, surge a *Saga Crepúsculo*³⁰⁰, escrita pela americana Stephenie Meyer, contando a história de uma jovem humana que se apaixonou por um vampiro centenário. Assim como a história do bruxinho, *Crepúsculo* saiu das páginas dos livros e ganhou as telas dos cinemas, tornando-se uma franquia de sucesso em ambos os meios. Esses textos são importantes, pois são marcos da produção escriturística de fã atual. *Harry Potter* e *Crepúsculo* dão início a um *boom* nesse tipo de escrita. Para compreender a força propulsora desses escritos, é necessário que façamos um breve resumo dessas obras.

A série *Harry Potter* narra a vida do jovem Harry a partir de seu aniversário de 11 anos, data do recebimento de sua carta de aceitação para a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Ali o jovem órfão, criado pela família da irmã de sua mãe, descobre que não é apenas um menino comum dessa idade, mas que na realidade é um bruxo. Seus parentes trouxas – isto é, não mágicos – tentam a todo custo evitar essa descoberta, contudo, com o auxílio da magia, Harry

299 A série *Harry Potter* é constituída por 7 livros: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, *Harry Potter e a Câmara Secreta*, *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*, *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. No Brasil, a publicação da série ocorreu pela editora Rocco, entre os anos de 2000 e 2007. O primeiro livro, no país, foi lançado um ano antes do primeiro filme chegar aos cinemas.

300 A *Saga Crepúsculo* é composta por 4 livros: *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*. No Brasil, foram publicados pela editora Intrínseca, entre os anos de 2008 e 2009, quando já estavam sendo adaptados para o cinema.

lê a carta e, finalmente, o segredo é revelado. Ao entrar na sociedade bruxa britânica, outras verdades são reveladas. A principal delas é o fato de ser considerado um herói por ter vencido o malvado Lord Voldemort – também conhecido como Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado ou Lord das Trevas – e que seus pais morreram lutando contra esse bruxo. No desenvolver da narrativa, acompanhamos o crescimento de Harry na escola interna e a sua constante luta contra o mal.

A *Saga Crepúsculo*, por sua vez, narra a história de Isabella (Bella) Swan, uma adolescente que, devido ao novo casamento da mãe, decide mudar-se da ensolarada, quente e grande Phoenix, no estado americano da Califórnia, para a chuvosa, úmida e pequena Forks, no estado americano de Washington. Na nova escola, a jovem conhece os jovens Cullen's, filhos adotivos do médico da cidade, e se apaixona pelo mais novo deles, Edward. Apesar das tentativas de afastá-la, Bella descobre que Edward e sua família são vampiros. A história é centrada no desenvolvimento desse relacionamento e na luta da jovem para vivê-lo.

Ambas as obras se tornaram sucesso de venda seja na forma de livro ou cinematográfica, cada uma tendo uma comunidade de fãs fiéis e apaixonados. No entanto, apesar de suas diferenças, compartilham um aspecto em comum: a construção da imagem de jovem que tende ao monologismo, uma vez que, tanto no mundo mágico como na pequena Forks, as questões próprias da descoberta sexual, por exemplo, são excluídas ou romantizadas, já que são textos que se enquadram no gênero aventura e privilegiam as ações ligadas a esse gênero. Além disso, o foco dessas narrativas são, em *Harry Potter*, a aventura e, em *Crepúsculo*, o romance. Para compreendermos melhor o que impulsiona os fãs autores a desenvolverem seus escritos, é relevante apresentarmos alguns aspectos sobre as autoras. Stephenie Meyer é uma mulher americana, branca, nascida na década de 1970, casada, mãe, formada em literatura inglesa. J. K. Rowling é uma mulher inglesa, branca, nascida na década de 1960, com bacharelado de artes em Francês e Estudos Clássicos.

Em uma perspectiva Bakhtiniana, compreendemos que, na produção de seus textos, os sujeitos tendem a partir de ou inserir valorações e experiências adquiridas durante as suas trajetórias, de modo que é inegável que haja discrepâncias entre o que constitui as autoras e seus leitores, pois estão situados em lugares distintos e iniciaram suas vidas em momentos diferentes no contexto histórico. Desse modo, mesmo que os leitores, em sua maioria com faixas etárias adolescentes, estabeleçam uma relação de afetividade com as personagens, a forma como essas personagens são construídas e vivenciam essa fase da vida destoa das experiências dos leitores, despertando uma vontade criativa que é concretizada na escrita de *fanfictions*, na criação de *fanarts* ou na produção de *fanvideos*. Essa vontade criadora move as produções de fãs, principalmente de *fanfics*, de tal modo que, ao empreenderem na escrita

de seus textos, esses sujeitos deslocam o foco da narrativa da aventura para outros. Assim, é comum encontrar *fanfics* que removem os heróis da fantasia e os inserem no mundo real, vivenciando situações de abuso, discriminação, experimentação sexual, consumo de drogas, entre outras que são parte da realidade na qual os fãs autores estão inseridos. Isso torna a *fanfiction* rica em heterodiscurso, pois há a inserção dos diversos discursos sociais que tratam sobre o universo adolescente e juvenil.

É impreterível determinarmos que, na contemporaneidade, a produção de *fanfic* ocorre, quase exclusivamente, em meio virtual. Essa especificidade é relevante, pois impacta na forma de escrita do gênero. A *fanfiction* é um hipertexto, isto quer dizer que é um texto produzido

[...] em formato digital, configurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons etc.), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto. (LÉVY, 1999, p. 27).

O fato de esse gênero ser produzido de forma hipertextual permite aos *ficwriters* a inserção de uma “multiplicidade de linguagens, modos ou semioses” (ROJO, 2012, p. 18), os quais passam a fazer parte do todo que compõe o enunciado *fanfictional*, tornando esse um texto multimodal ou multissemiótico. O caráter multissemiótico da *fanfic* possibilita a introdução de elementos próprios dos meios midiáticos e digitais, tais como posts no Instagram ou Twitter, mensagens de WhatsApp ou Messenger e ainda a criação do perfil público das personagens em redes sociais e a interação direta deles com os leitores.

É relevante ainda apontar que a possibilidade dessa maior interação entre texto e leitor é indispensável e essencial para a existência do gênero, uma vez que estamos tratando de uma prática que demanda um gasto de tempo e trabalho, mas que não tem um retorno financeiro³⁰¹, pois as produções são compartilhadas gratuitamente entre os sujeitos. Desse modo, podemos dizer que a interação entre o fã autor e seus leitores é a moeda que movimenta esse universo e permite a contínua e prolífica produção escriturística de fã. Tal fato é possível devido à ferramenta de “deixar” um comentário nos capítulos ou nos parágrafos da narrativa, a qual permite o desenvolvimento de um diálogo entre leitores ou entre leitor e autor.

A forma de escrita da *fanfic* e a interação — texto-leitor, leitor-autor, personagem-leitor e leitor-leitor — permitem que o texto seja constituído com uma linguagem menos rígida e que acomoda o emprego de gírias, siglas e abreviações, sem esquecer da inserção de *memes*,

301 Existem casos de *fanfics* que são adaptadas e se tornam textos matrizes, no entanto, um dos fundamentos básicos para a permanência dessas produções é que sejam compartilhadas sem cobranças, pois são textos que se apropriam da produção intelectual de um terceiro que, comumente, está protegida por lei. Assim, para não entrar em confronto legal com as leis de proteção, essa é uma produção que não visa ganhos financeiros.

emoticons e outras semioses próprias da linguagem contemporânea. Assim, as linguagens representadas nessas obras são próximas e próprias dos grupos aos quais os leitores e autores fazem parte (comunidades de fãs e de leitores de *fanfics* e usuários de redes sociais). Essas especificidades são possíveis devido ao espaço e ao tempo em que esse tipo de produção ocorre, pois o espaço virtual permite essa interação semiótica e o tempo acolhe e estimula o uso dessas linguagens e possibilita a abertura para a abordagem de certas temáticas que em outros tempos eram excluídas das produções escritas.

A dialogia entre o texto matriz e o criado a partir dele é indissociável, já que a *fanfiction* não existe fora desse vínculo. Essa relação cria embates entre esses textos, pois os fãs, como sujeitos situados, inserem em seus textos, comumente, discussões acerca de diversas problemáticas que podem responder de forma aberta ou velada a questões presentes na narrativa matriz. Nesse contexto, uma *fanfic* da *Saga Crepúsculo*, por exemplo, pode construir personagens que ecoem discursos que entrem em conflito com essa narrativa, haja vista os textos poderem trazer uma Isabella Swan, protagonista da Saga, que não é virgem, tímida e autoconsciente. Ao contrário do que a Saga retrata, as *fanfics* costumam retratar uma Isabella que, respondendo ao embate social sobre o que é Ser mulher, é um sujeito consciente de sua sexualidade, de seu corpo e de sua atratividade. Isso é expresso na forma como essa personagem é construída pelo *ficwriter*, o qual lança mão de todo um arcabouço linguístico que condiz com a realidade externa da obra e, por isso, estabelece uma relação de identificação com a vida do leitor. Esse tipo de construção é possível, pois vivemos em um cronotopo no qual as forças centrífugas estão em constante embate com os discursos cristalizadores que instauram um ideal de feminino submisso. Assim, as *fanfics*, respondendo a essa necessidade social, criam personagens que fogem da construção matriz e desses discursos cristalizadores.

Além disso, também pode construir realidades que divergem da obra matriz, mas que são presentes no mundo da vida, pois respondem aos embates verboideológicos presentes na sociedade, de modo que problemáticas ligadas à raça (ainda que de forma tímida), à exploração ou à discriminação são debatidas. *Crepúsculo* trata de um romance de um casal hétero, branco e americano; não há na narrativa a presença de personagens *gays* ou negros, embora a diferença de raça ou de classe social entre o casal principal sejam elementos apresentados de forma superficial, sem um debate aprofundado acerca deles. Ainda com relação à questão de raça, na Saga, há a interação de três diferentes raças — a humana, a vampira e a lupina —; contudo, o foco no relacionamento entre a humana e o vampiro e as implicações geradas por esse mantém a superficialidade dessa questão. Porém, essas questões estão presentes no cotidiano de leitores e autores e, dessa forma, podem tornar-se foco do interesse desses sujeitos e passar a constituir as narrativas de fãs.

Essas construções reúnem diferentes discursos, os quais são mobilizados de acordo com o propósito que o *ficwriter* tem ao construir o seu texto. Assim, constituem-se como textos heterodiscursivos atravessados por vozes, por posicionamentos e por ideologias advindas de diversas áreas da sociedade. As falas do narrador e das personagens são utilizadas de forma a representarem esses discursos concordando, discordando ou apresentando diferentes ângulos dialógicos acerca de um objeto. Além das falas, o todo que compõem as personagens no decorrer da narrativa é formado pelo autor para representar ou demarcar um ou vários discursos sociais. No excerto abaixo, há um trecho de uma *fanfic Bloody Lips*, que tem como matriz a narrativa da *Saga Crepúsculo*.

E, só pra você saber, não me importo muito com essas coisas em relação ao sexo. Na verdade, sempre fui um tanto fria em relação à perda da minha virgindade. *Nunca foi grande coisa para mim.*

- Nunca? – Ele perguntou erguendo a sobrancelha intrigado.

- *Sei que soei como uma vagabunda agora.* – Dei uma risada quando ele acenou com a cabeça concordando. – *Na verdade, eu fiz por curiosidade a minha primeira vez,* meu primo também era virgem, e estávamos um tanto animados, o resto você pode imaginar.

- Eu prefiro não fazê-lo. – Ele disse mal humorado.

- Que bonitinho! Tá com ciúme. – Zombei, e ele revirou os olhos. – De qualquer maneira, as aulas vieram, conheci Irina. *Ela me levava a festas e eu... Bom, eu vivi no pecado. Não posso dizer que não foi uma época ótima, mas ao contrario do que está pensando, senhor!* – Cutuquei-o ao ver sua expressão divertida para mim. – *Eu não fiz esse tipo de coisa com todo mundo. De fato, apesar de adorar sexo, não fiz com muitas pessoas.* (APPLEOC, 2010-2013, capítulo 20, grifo nosso).

No trecho, Isabella conversa com Edward sobre a perda de sua virgindade. Nele, é possível perceber o embate da personagem com alguns discursos sociais que valoram a iniciação sexual bem como o comportamento feminino na sociedade. O primeiro embate é com a narrativa matriz, pois, em *Crepúsculo*, é dada uma grande importância à virgindade da personagem. A Isabella da *Saga* é uma adolescente de 17 anos, virgem, tímida e introvertida. Ela não tem proximidade com seus colegas de escola e não faz parte de nenhum grupo social, sua companhia de escolha são os livros, preferencialmente, romances escritos por Jane Austen ou William Shakespeare. Essas características representam a romantização que a autora faz do relacionamento da jovem com o vampiro, no qual os impulsos sexuais são extremamente controlados pela “sede” de sangue e pelo pensamento antiquado dele, que nasceu no início da década de 1900, e pelo recato dela, de modo que ambos decidem esperar pelo casamento para

terem um envolvimento sexual. O segundo embate é com a valoração social que estabelece que a virgindade é um marco, algo a ser preservado e, assim como na Saga, guardado para o marido na noite de núpcias.

Contrário a isso, a jovem, na *fanfic*, trata a perda da sua virgindade como algo normal, resultante de sua curiosidade, o que faz com que ela soe “*como uma vagabunda*”, conforme afirma no diálogo citado. Isso ocorre, uma vez que o ideário social estabelece que a mulher que perde a virgindade antes do casamento e experimenta suas descobertas sexuais sem estar em um relacionamento com um parceiro fixo ser valorada negativamente pela sociedade, recebendo a qualificação de “vagabunda”. É importante entendermos que as palavras comportam camadas de sentidos estabelecidos pelo uso que os sujeitos fazem dela no contexto histórico. Com base nisso, é importante entender o sentido atribuído na língua Portuguesa ao substantivo feminino “vagabunda”, o qual, segundo o dicionário Priberam *on-line*³⁰², na linguagem informal, é um termo depreciativo que tem sentido de: “mulher que se comporta de modo considerado devasso ou imoral”, sendo, portanto, alguém que não merece respeito diante da sociedade. Esse pensamento se materializa na fala de Isabella quando afirma que: “*mas ao contrário do que está pensando, senhor! [...] Eu não fiz esse tipo de coisa com todo mundo. De fato, apesar de adorar sexo, não fiz com muitas pessoas*”. Por fim, temos também o embate com o discurso religioso, quando a jovem afirma que viveu “*no pecado*”. Viver no “pecado” implica que ela transgrediu um preceito religioso³⁰³, o princípio da castidade, o qual estabelece que o ato sexual deve ser realizado apenas entre pessoas que vivem sobre o regime do matrimônio, sendo, desse modo, todo aquele que contraria tal preceito visto como um transgressor. Além disso, a jovem se autoqualifica como pecadora ao frequentar festas, eventos que são vistos, do ponto de vista religioso, como propícios ao pecado, reforçando a presença desse tipo de discurso na *fanfic*.

Assim, é imprescindível reconhecer a *fanfiction* como um gênero heterodiscursivo, pois essa é uma característica elementar desse tipo de produção e que estabelece uma relação de verossimilhança da obra *fanfictional* com a realidade na qual o leitor está inserido. Portanto, a compreensão de uma *fanfic* depende da ligação que possui com a narrativa matriz e com os discursos sociais de um determinado tempo e espaço. Isso é importante, pois cria uma identificação do leitor com a realidade ali disposta, aspecto que impulsiona os sujeitos fãs para realizarem a leitura de tais textos.

Após encerramos a discussão acerca da forma como a *fanfic* se constitui heterodiscursivamente, apresentaremos nossas considerações finais.

302 Disponível em <https://dicionario.priberam.org/vagabunda>. Acesso em: 29 set. 2022.

303 Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pecado>. Acesso em: 29 set. 2022.

Considerações finais

Neste trabalho, tentamos mostrar a forma como o gênero *fanfiction* se constitui heterodiscursivamente, a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin, mostrando como as características do conceito de heterodiscurso são materializadas na escrita desse gênero. Compreendemos a *fanfic* como um gênero que surge a partir da relação emotivo-volitiva que o sujeito fã desenvolve com um texto matriz e de sua necessidade de reconhecer problemáticas, situações e emoções que lhes são caras experienciadas pelas personagens dessa matriz. A heterodiscursividade, desse modo, torna-se um elemento constituinte dessa prática de escrita, pois os discursos da narrativa matriz, de forma velada ou aberta, são partes inseparáveis no processo de produção do texto resultante, mas também é possível observar que, nesse processo, há a mobilização de tantas outras ideologias, posicionamentos e vozes sociais. Isso porque os fãs são sujeitos sociais que produzem suas narrativas a partir de suas posições únicas no mundo e têm como base dessa escrita a realidade na qual estão inseridos e que é constituída por uma abundância de discursos divergentes e convergentes.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- LÉVY, Pierry. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

O LIVRO DIDÁTICO *SER PROTAGONISTA: A VOZ DA JUVENTUDE* E O SEU TRATAMENTO NO QUE CONCERNE À ORALIDADE

Lílian Marques da Silva³⁰⁴

Kelly de Castro Batista³⁰⁵

Resumo: Objetivou-se, nesta pesquisa, analisar o tratamento dado à oralidade no atual livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: *Ser Protagonista: a voz da juventude* (2021), livro este utilizado nas escolas do município de Moju no Pará. À vista disso, investigou-se como uma das principais ferramentas do professor em sala de aula, e às vezes única, dispõe dos conceitos e instruções aos usos da importante habilidade linguística que é a oralidade, compreendendo hodiernamente que o uso desta modalidade da língua é fundamental para o desenvolvimento das diversas práticas sociais, dos processos de interação, do senso crítico de reconhecimento do mundo e de si. Para isso, o aporte teórico fundamentou-se na Base Nacional Comum Curricular (2018), importante documento oficial que vem ampliando as noções da relevância em se trabalhar a oralidade em sala de aula e indica como a mesma deve ser ensinada, cabe ainda frisar que também foi utilizada a obra *Português no Ensino Médio e Formação do Professor* (2009), a qual trata o papel da escola apontando a realidade atual do ensino médio, a formação dos professores e tece discussões acerca do livro didático. Vale destacar que outra abordagem fomentou este trabalho, dada por Marcuschi (2007); a supracitada trata oralidade além das relações entre a fala e escrita que quando dadas põe-se em contraposições simplistas e não complementares. Deste modo, a metodologia desta pesquisa ocorre por meio bibliográfico de cunho qualitativo realizada por meio de Revisão de Literatura e análise dos livros. Com isso, após a análise percebeu-se que o livro, inicialmente mencionado, dispõe da oralidade em seu conteúdo, no entanto, ela, em nenhum momento, é mostrada como conteúdo principal; o seu conceito é negligenciado. Ocorre ainda a apresentação de oralidade e escrita como dicotomias e nota-se também que esta aparece, na maioria das vezes, no final dos capítulos e somente como atividades em completo da escrita.

Palavras-chave: Oralidade. Livro didático. Escrita. Escola. Professor.

304 Aluna de pós graduação em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: lilianmarques0612@hotmail.com

305 Aluna de pós graduação em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: kellybatista1997@gmail.com

Introdução

As discussões acerca da oralidade têm recebido atenção desde que houve a ampliação nesta área em 1980 com a “Teoria da Análise da Conversação”, a qual tem por objetivo a descrição e a explicação das competências que são utilizadas nos processos de interações sociais no que tange ao uso da fala. Nesse sentido, percebe-se que esse debate é recente, comparando-se aos longos anos que o ensino tradicional voltado à escrita ocorre de forma absoluta em sala de aula – e que pouco tem contribuído para mudanças efetivas.

Cabe ressaltar ainda que, em vista do papel da oralidade na história da humanidade, se nota o quanto a sociedade falha em prestigiar restritivamente a modalidade escrita da língua, visto que foi a partir da modalidade oral que ocorreram os grandes avanços das sociedades. Neste viés, frisa-se que a escola em seus conteúdos não dá ênfase necessária à oralidade e nisso evidencia-se os livros didáticos como material de apoio que devem estar pautados em contextualizações e epistemologias atuais.

Com isso, esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino da Oralidade no livro didático, assim, esse trabalho se justifica devido ao recente contato com a disciplina “Oralidade e Letramentos múltiplos” na pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará. Cabe ressaltar que, durante as aulas, foi possível perceber o quão importante a oralidade é no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, no entanto, ela ainda é secundária no processo de ensino e aprendizagem em que a escrita é tida como principal.

Objetivou-se, nesta pesquisa, analisar o tratamento dado à oralidade no atual livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: *Ser Protagonista: a voz da juventude* (2021), utilizado nas escolas do município de Moju no Pará. Os objetivos específicos foram: investigar como o livro didático *Ser protagonista* dispõe dos conceitos e das instruções aos usos da oralidade; compreender como o uso desta modalidade da língua é fundamental para o desenvolvimento das diversas práticas sociais e demonstrar a importância da oralidade para os processos de interação, senso crítico, reconhecimento do mundo e de si.

1. A oralidade no ensino de língua portuguesa

As discussões acerca da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (LP) têm comprovado por meio de estudos e pesquisas a relevância de trabalhar ela em sala de aula, visto que esta abordagem auxilia o discente a desenvolver competências e habilidades por meio da fala. Neste sentido, apesar de todas as modernidades do século XXI, o ensino de LP ainda se prende às formas convencionais onde não leva em conta os processos históricos e sociais do discente.

Desta forma, cabe ressaltar que as aulas dão enfoque a conteúdos gramaticais desenvolvidos por meio da escrita. Em sua maioria, a escola prende-se à ideia de que o alunado já sabe falar e, do outro lado, têm-se professores que não investem no ensino-aprendizagem por meio da modalidade oral, o que faz com que o ensino da oralidade não seja valorizado em sala de aula, isto é uma problemática, uma vez que esta modalidade da língua é de grande relevância para a vida pessoal, social e profissional do alunado. Assim, muitas vezes,

[...] o aluno se vê frustrado no esforço de estudar outras disciplinas, e quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece na sua volta. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Deste modo, a escola tem por obrigação oportunizar aos alunos práticas que englobem a oralidade; é importante ressaltar que a escrita é de grande valia, no entanto, nas práticas orais o aluno também desenvolve habilidades cognitivas. Diante disto, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14) apontam que é necessário “estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita”. Neste sentido, as duas devem andar lado a lado, pois “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa” (2007, p. 27). Por isso, destaca-se que é problemático colocar a escrita em um lugar de supremacia, pois,

[...] a supremacia atribuída à escrita de modo generalizado traz consequências estigmatizadoras para certas formas orais, em especial de indivíduos ou grupos com menor instrução escolar. Assim, em certas circunstâncias, a fala pode levar à estigmatização do indivíduo, mas a escrita não produz esse efeito com tanta facilidade. (MARCUSHI; DIONÍSIO 2007, p. 27).

Nesse viés, os documentos oficiais passaram a orientar o uso desta modalidade no âmbito escolar reforçando a importância da mesma com a intenção de nortear as práticas do professor para que estes trabalhem atividades que possibilitem a troca de conhecimentos, confronto de opiniões e negociação de ideias, ou seja, que os gêneros orais sejam também evidenciados no processo de ensino e aprendizagem.

Participar de reuniões na escola (conselhos de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussões etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa, ética, diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro. (BRASIL, 2018, p. 514).

Posto isso, é válido destacar o papel do professor de ensino de língua portuguesa, visto que é este quem está em contato direto com os alunos. O exercício da modalidade oral depende das didáticas adotadas pelos professores e é de grande importância frisar que estes têm papel fundamental no que concerne a apresentar conteúdos que envolvam os alunos. O docente deve estar atualizado em perspectivas inovadoras, porém é sabido que este, na maioria dos casos, não tem em suas mãos recursos para desenvolver aulas contextualizadas e o livro didático é, quase sempre, a única ferramenta disponível.

2. O livro didático

Tudo que auxilia na aprendizagem no ambiente educacional é definido por Lajolo (1996) como material escolar, a exemplo disso tem-se: cadernos, livros, vídeos, mapas, canetas, televisão, giz, lousa, entre outros. Nesse viés, destaca-se na atualidade como o material pedagógico mais utilizado no ambiente escolar: o Livro Didático (LD), e por isso foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de regulamentar a distribuição destes livros de forma gratuita no Brasil.

Dessa forma, este material é elaborado com o intuito de conter os conteúdos prontos e sistematizados para serem utilizados em sala de aula, e considerando a realidade brasileira este instrumento, muitas vezes, chega a ser a única ferramenta pedagógica, daí a importância de estar embasado nas discussões contemporâneas, bem como estar norteado pelos documentos oficiais que objetivam não somente o êxito na aprendizagem, mas também preparam o indivíduo para cidadania.

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Cabe destacar então o quão importante é a boa construção do LD. Assim, essa ferramenta didática deve abranger a realidade do aluno, dando suporte para fins de aprendizagem que ultrapassem os interesses do “o que” e “como”, mas que possa olhar para um aprendizado eficaz que contribua para a plena formação do aluno dispondo de concepções contextualizadas e que principalmente envolvam o ensino de língua voltado tanto para modalidades escritas quanto orais.

3. A abordagem da oralidade nos livros didáticos

O ensino tradicional voltado à escrita sempre teve lugar privilegiado em sala de aula e isto tem se tornado objeto de estudo de muitos linguistas atualmente, uma vez que a escrita no ensino de língua portuguesa tem notoriedade maior que as outras práticas da língua e dentre elas tem se a oralidade que, na maioria das vezes, é perpassada como conteúdo secundário.

Essa supremacia da escrita pouco incentiva o professor a trabalhos com a oralidade e quando pouco acontece é dada por atividades como “converse com o colega”, “leitura em voz alta” e outros que estão presos ou à forma textual ou a conteúdos tradicionais que pouco exercitam as práticas sociais reais. Neste sentido é de grande valia ressaltar a importância de um livro didático que incentive o trabalho com a oralidade de forma sistemática e eficaz.

É válido destacar que, no ensino de LP, o livro didático exerce papel fundamental, uma vez que este é o material utilizado pelo professor. Desta forma o LD é uma ferramenta eficaz no auxílio do docente, por isso a importância de se ter conteúdos sobre oralidade nele.

No entanto, grande parte dos LDs não dão espaço para outras modalidades em seus conteúdos e isso favorece ainda mais a ideia da escrita como modalidade superior, gerando então estigmas no que tange ao trabalho com a oralidade. A concepção de língua nos LDs mostra a língua como

[...] um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos livros didáticos, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. (DIONISIO; BEZERRA, 2005, p. 23).

Deste modo, a elaboração de livros que contenham conteúdos contextualizados no que tange ao ensino de Língua Portuguesa deve ser feita levando em conta todas as nuances que envolvem a língua, mas, ressalta-se que os professores têm papel relevante na escolha do LD. Essa escolha deve ser feita com bastante cuidado, levando em conta como esses conteúdos estão sendo trazidos.

Por outro lado, tão importante quanto a escolha do LD é o uso feito pelo docente, por isso o professor deve estar preparado para o uso desta ferramenta. Nessa perspectiva, a obra *Português no Ensino Médio e Formação do Professor* (2009) elenca diversas discussões a respeito do ensino de língua materna, entre elas a relação livro didático e professor, enfatizando o relevante valor que esta ferramenta possui para a formação do aluno, tornando-se indispensável o olhar crítico do docente para o seu conteúdo.

4. Metodologia

Deste modo, esta pesquisa ocorre por meio bibliográfico de cunho qualitativo realizada por Revisão de Literatura e análise do livro que está sendo utilizado atualmente por alunos e professores de Ensino Médio do município de Moju/PA. Para Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, esta pesquisa busca adentrar nesta discussão a fim de aprimorar os conhecimentos desta área, tendo como base os renomados especialistas deste campo.

5. Análise da pesquisa

A princípio foi investigado quais livros estavam em vigência e assim foi constatado que o livro *Ser protagonista: a voz da juventude* de Paiva et al. (2021) é o que está sendo utilizado atualmente.

5.1 Análise do corpus

Imagem 1 - Livro *Ser Protagonista*



Fonte: Paiva (2020).

O livro *Ser protagonista* apresenta em sua capa uma linguagem bastante atrativa por meio de cores quentes e fontes modernas. A pessoa ilustrada tem características identitárias não singulares a um gênero específico, ou seja, o livro tem o intuito de dialogar com assuntos contemporâneos.

Quadro 1 - Atividades que envolvem oralidade no livro didático

ATIVIDADES
<i>Podcast</i>
<i>Playlist</i> comentada
Vídeo Reportagem
Sarau cultural
Gravação de vídeo de texto dramático
Assembleia de Classe
Exposição oral
Roda de conversa
Discussão oral
Vídeo-Currículo

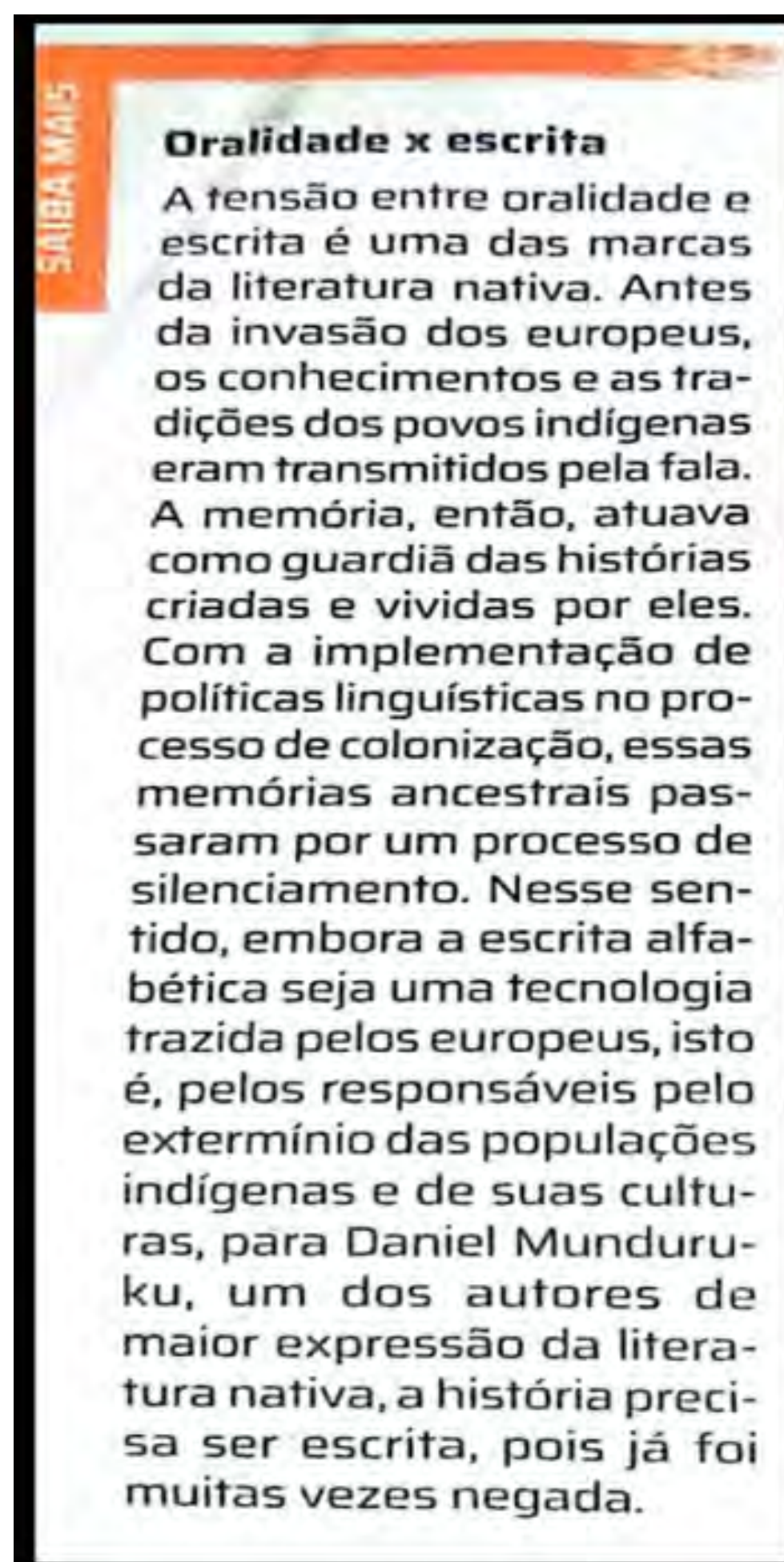
Fonte: Paiva (2020).

Neste sentido, observa-se que o gênero oral está presente em todos os capítulos do livro didático e isto é um aspecto positivo, uma vez que quanto maior sua visibilidade, maior será o contato do aluno com essa modalidade atendendo a diversos critérios do que rege a BNCC (2018), uma vez que o Eixo da Oralidade compreende

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. (BRASIL, 2018, p. 78-79).

No entanto, o fato de a oralidade aparecer ainda como coadjuvante, quando comparada à escrita e a outros conteúdos, como já mencionado, é problemático, uma vez que ela não tem um espaço somente para si. Desta forma, é essencial que o LD incentive práticas comuns à realidade do aluno que atualmente está rodeado de recursos tecnológicos e mídias sociais cada vez mais avançadas. Assim, ainda conforme a BNCC (2018), o desenvolvimento das habilidades orais é necessário para preparar o aluno a diversas práticas sociais atuais tanto para usar e produzir conteúdos como também para saber interpretar de forma crítica.

Imagem 3 - Oralidade x Escrita



Fonte: Paiva (2020).

Ao se analisar a terceira imagem, observa-se que o livro tenta fazer uma contextualização entre oralidade e escrita. Logo no primeiro momento, o livro destaca que existe uma tensão entre essas duas modalidades e que isto ocorre desde a antiguidade. Neste viés, a contextualização proposta é dada de forma equivocada, uma vez que traz oralidade e escrita como dicotomias.

Diante disto, como afirma Marcuschi (2007, p. 28), “a maioria das dicotomias propostas não se sustenta à luz de uma análise mais rigorosa e crítica. A suposição de que a escrita é descontextualizada, explícita, planejada e racional e a fala é o oposto disso pode levar a conclusões inadequadas”. O autor ainda afirma que dar superioridade à escrita é algo errôneo e pode trazer estigmas a grupos que não falam o português padrão.

Por isso, o LD precisa dispor em seu *corpus* de conceitos eficientes quando for falar de oralidade, uma vez que isto vai nortear o trabalho do professor; a oralidade precisa ser posta como um conteúdo importante e seu conceito não deve ser negligenciado.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo analisar o tratamento dado à oralidade no atual livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: *Ser Protagonista: a voz da juventude* (2021), utilizado nas escolas do município de Moju no Pará.

Após a análise, percebeu-se que o livro, inicialmente mencionado, dispõe da oralidade em seu conteúdo, no entanto, em nenhum momento ela é mostrada como conteúdo principal. O seu conceito é negligenciado e ocorre ainda a apresentação de oralidade e escrita como dicotomias. Nota-se também que esta aparece na maioria das vezes no final dos capítulos e somente como atividades em complemento à escrita.

Entretanto, observa-se importantes avanços, pois ainda que esta modalidade não receba destaque em nenhuma das unidades deste LD, as práticas orais são oferecidas diversas vezes em diversas formas que são comuns à realidade de muitos alunos, o que torna perceptível certo pareamento com as orientações da BNCC (2018). Assim, é fundamental que o docente utilize de forma competente e autônoma este recurso para assim possibilitar uma aprendizagem significativa, incentivando o protagonismo dos alunos.

Portanto, é importante destacar que esta pesquisa foi feita a fim de verificar a oralidade no LD atual. Dessa forma, não se teve o intuito de menosprezar o ensino da escrita, mas enfatizar que as duas modalidades (oralidade e escrita) devam caminhar lado a lado. Neste sentido espera-se que este trabalho estimule discussões quanto à importância da oralidade e que sirva como pressuposto para pesquisas futuras.

Referência

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português, encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

PAIVA, Andressa Monique. **Ser protagonista: A voz da juventude**. Língua Portuguesa: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2020.

O LUGAR DA FONÉTICA, FONOLOGIA E VARIACÃO LINGUÍSTICA NO LD: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO APROVADOS PELO PNLD 2020

Larissa Nascimento de Oliveira³⁰⁶

João Gabriel Dias Sousa³⁰⁷

Resumo: Os livros didáticos tornaram-se objeto de estudo de muitos pesquisadores. A análise dessas obras contribui diretamente para o aumento da sua qualidade. Apesar do avanço na qualidade dos livros didáticos desde a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), ainda é necessário descrever a forma como a Fonética, a Fonologia e a Variação Linguística vêm sendo abordadas, posto que é indiscutível a importância dessas áreas para a plena formação linguística dos estudantes da educação básica. Todavia, o lugar destinado a essas áreas no currículo brasileiro ainda é insatisfatório e isso tem se refletido nos livros didáticos, uma vez que estes também tem tratado das referidas áreas de forma superficial e restrita. Nesse contexto, o presente trabalho visa encontrar resposta(s) para os seguintes questionamentos: (1) qual é o lugar da Fonética, da Fonologia e da Variação Linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020?; (2) Por que tais obras didáticas foram aprovadas? e (3) Qual é o diferencial que elas trazem? Para tal, o estudo realizado tem como objetivo geral analisar o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020 (*Tecendo linguagens* e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*), a fim de compreender o porquê de tais obras terem sido aprovadas, assim como verificar se essas obras didáticas conseguem ir além da superficialidade já previsível. Quanto aos aspectos metodológicos, destaca-se que a pesquisa realizada é delineada como exploratória e documental de caráter quali-quantitativo. A investigação está ancorada, principalmente, nos pressupostos teóricos de Cagliari (2009), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), Callou e Leite (2009), Rodrigues e Sá (2018, 2020), Bagno (2007), Chamma (2007), Santana (2017) e Gonzalez (2015), entre outros que tratam da temática. Integraram o *corpus* da pesquisa os capítulos das obras didáticas que abordavam as áreas investigadas. Diante das análises realizadas, evidenciou-se que as áreas investigadas foram abordadas nos dois livros didáticos, ainda que de forma superficial, indireta e restritiva. O

306 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (PPGL). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade ÚNICA. E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

307 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (PPGL). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade UniBF. E-mail: joagabrielsousa@aluno.uespi.br

LD 1 foi a obra didática mais adotada pelos professores, todavia esta não aborda diretamente a Fonética e Fonologia, bem como faz uma breve discussão sobre questões relacionadas à variação linguística. O LD 2 mostrou alguns pontos positivos e dedicou um capítulo para a abordagem da Fonética e Fonologia e outro para a Variação Linguística. Além disso, trouxe uma discussão sobre o preconceito linguístico e a transversalidade entre as áreas analisadas.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Variação Linguística. Livro Didático.

Introdução

É incontestável a importância da Fonética, Fonologia e Variação Linguística para a plena formação linguística dos estudantes da educação básica. Estudar e compreender os sons da língua materna é importante para o aperfeiçoamento de domínios mais concretos, como a diversidade das variações linguísticas, a ortografia, as relações lexicais, entre outros. No entanto, o lugar reservado a essas áreas no currículo brasileiro ainda é insatisfatório. Segundo Cagliari (2009), os currículos escolares priorizam a morfologia e a sintaxe, deixando de aprofundar os estudos sobre a fonética, fonologia, semântica, sociolinguística, gramática e análise do discurso. Essa postura tem se refletido nos livros didáticos (LD).

Os LD vêm se tornando objeto de estudo para muitos pesquisadores, fazendo-nos entender que este é um importante instrumento de análise. Ademais, “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 238). Assim, pesquisas que tenham o LD como objeto de estudo podem contribuir para o aumento da qualidade das obras didáticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os LD devem ser vistos apenas como um dos recursos de que o professor precisa ter para o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Ademais, os LD devem proporcionar uma abordagem adequada dos conteúdos de forma a oportunizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, pois, caso contrário, especialmente observando a realidade brasileira vivenciada por muitos alunos e professores, se este instrumento didático não for de qualidade poderá vir a ocasionar uma lacuna no aprendizado, posto que, às vezes, é o único material de apoio do professor a que o aluno tem acesso para estudar.

Apesar da grande melhora na qualidade dos LD desde a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), ainda é necessário rever a forma como a Fonética, Fonologia e a Variação Linguística vêm sendo abordadas. Considerando a tendência entre os LD que essas áreas sejam abordadas de maneira superficial e restritiva; a variação linguística se limita ao social, ao regional e ao nível do léxico e não transversaliza com a Fonética e Fonologia, sendo tratada como um simples conteúdo de Língua Portuguesa (RODRIGUES; SÁ, 2020).

Diante desse contexto, o presente trabalho pretende encontrar resposta(s) para os seguintes questionamentos: (1) “qual é o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020?”; (2) “Por que tais obras didáticas foram aprovadas?” (3) “Qual é o diferencial que elas trazem?”. Dessa forma, a fim de responder tais questionamentos, o presente trabalho objetiva analisar o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020, a fim de compreender o porquê tais obras foram aprovadas, assim como verificar se essas obras didáticas conseguem ir além da superficialidade já previsível. Nas seções seguintes, realizamos uma discussão teórica embasada em Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019), Callou e Leite (2009), Cagliari (2009), Rodrigues e Sá (2018, 2020), Bagno (2007), Chamma (2007), Santana (2017), Gonzalvez (2015), entre outros que tratam da temática em análise. Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada; posteriormente, realizamos a análise das obras didáticas e por fim apresentamos as considerações finais.

Fonética e Fonologia

A princípio é essencial pontuar que a Fonética e a Fonologia têm como objeto de estudo os sons da fala. Essas duas áreas devem ser entendidas a partir da sua relação de interdependência, conforme afirmam as autoras Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019, p. 14): “é bastante difícil fazer Fonologia sem antes entender (ou fazer) Fonética”. Todavia, historicamente, os domínios dessas áreas foram concebidos de forma separada.

Recorrendo a Saussure (2006 [1916]), observamos que a Fonética foi retratada como a ciência que estuda as evoluções dos sons, é histórica e analisa transformações. Já a Fonologia, em contrapartida, se coloca fora do tempo, uma vez que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo. Somente no Círculo Linguístico de Praga (CLP) que as questões sobre a Fonética e a Fonologia ganharam destaque, principalmente, com a obra de Trubetzkoy que, diferente de Saussure, definiu a Fonética como a ciência que trata dos sons da língua e a Fonologia dos sons da fala. A partir dos estudos de Trubetzkoy, várias foram as definições dadas a essas áreas.

Callou e Leite (2009) nos apresentam que a caracterização mais aceita pela maioria dos linguistas é a de que a Fonética trata da substância da expressão, enquanto a Fonologia trata da forma da expressão. Já Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) afirmam que a Fonética é a ciência que está preocupada em descrever e identificar os sons da fala - a produção de fato - já a Fonologia tem por objetivo descrever aquilo que é distinto, ou seja, aquilo que tem função na língua, postulando regras e compreendendo como acontece a variação na realização efetiva dos sons. Ademais, a unidade da Fonética é o fone, enquanto a unidade da Fonologia

é o fonema. Além disso, cabe aos foneticistas o trabalho com medidas precisas, estatísticas, ao passo que os fonólogos tratam da organização mental da linguagem com a identificação das distinções sonoras, regularidades de distribuição dos sons, ou quais são os princípios que determinam as diferentes pronúncias (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019).

Fonética e Fonologia no livro didático

No que se refere ao lugar dado à Fonética e a Fonologia nos materiais didáticos, Cagliari (2009, p. 75) afirma que o que se ensina sobre “Fonética nas escolas, nos livros didáticos e gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua”. Consoante a esse pensamento do autor, tem-se os resultados da pesquisa de Silveira (2016, p. 11), que analisou o tratamento fonológico no livro didático, chegando à conclusão de que “abordagem à fonologia é sempre de modo breve, sintetizada, deixando de lado um conteúdo que muito favorece a aprendizagem da fala/escrita. Há alguns equívocos no tocante aos conceitos apresentados em relação a essa área”.

Rodrigues e Sá (2018, p. 588), em uma pesquisa mais atual, destacam que tal carência presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa se deve ao:

[...] pouco espaço que essas áreas, tradicionalmente, têm nas orientações curriculares nacionais. Se órgãos governamentais responsáveis pela criação e pela implementação do currículo não reconhecem a importância desses campos para a ampliação dos saberes linguísticos dos alunos e acabam por suprimir ou minimizar a sua presença nas orientações curriculares nacionais, elas, por sua vez, também não se farão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

As autoras ainda afirmam que esse “não-lugar” no currículo parte do pressuposto equivocado de que essas áreas são necessárias somente nos primeiros anos de escolaridade dos alunos. Porém, não é essa a realidade encontrada se observarmos os péssimos resultados na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que é perceptível o elevado número de alunos que não dominam a ortografia da sua língua materna. Nota-se, dessa maneira, que falta a esses alunos conhecimentos básicos de Fonética e de Fonologia. Dessa forma, um estudo adequado dessas áreas é um requisito indispensável no processo de aprendizagem de uma língua e, conforme aponta Cagliari (2009), este estudo precisa ser programado ao longo de todos os anos do ensino fundamental e médio.

Tomando o LD um instrumento pedagógico que viabiliza as ações docentes em sala de aula, é necessário que se preze por sua qualidade. Todavia, o cenário tem sido outro, como pode ser atestado segundo os resultados da pesquisa realizada por Rodrigues e Sá (2020)

que analisaram o lugar da Fonética e Fonologia em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais (aprovados pelo PNLD 2016), concluindo que essas áreas foram abordadas em apenas uma das obras analisadas, mas de maneira muito superficial e restrita. Esses resultados nos intrigam, uma vez que diversas pesquisas sobre essas áreas têm sido desenvolvidas; modernamente, os autores de livros didáticos têm acesso a essas discussões teóricas e poderiam atualizar os instrumentos didáticos com o que há de mais novo no campo da Linguística. Diante desse contexto, o presente trabalho se propõe a analisar o lugar dado à Fonética e à Fonologia em dois livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020.

A Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda a língua em seu uso real. Para tal, leva em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Essa corrente foi desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1960, especialmente, com os trabalhos de William Labov, Gumperz, Dell Hymes e William Bright. No entanto, foi Labov quem criou um modelo teórico-metodológico conhecido como Sociolinguística laboviana, também denominado de Sociolinguística Variacionista ou, ainda, Sociolinguística quantitativa.

Labov, em seu livro *Padrões sociolinguísticos* (2008 [1972]), aponta o componente social como indispensável aos estudos linguísticos. O linguista supracitado vê a Linguística como uma ciência social. Nesse sentido, a Sociolinguística equivaleria à Linguística, com ênfase na análise das variáveis de natureza extralinguística. Para a Sociolinguística, a língua é uma instituição social e, por conseguinte, não pode ser estudada fora do contexto social, cultural e histórico das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. Essa corrente linguística também parte do princípio de que a variação é inerente a todas as línguas, sendo impossível compreendê-la sem observar o seu contexto social de reprodução, visto que pressões sociais são exercidas sobre ela.

Bagno (2007) afirma que a variação linguística significa o mesmo que heterogeneidade, um fenômeno natural determinado pelos diversos modos de falar provenientes de aspectos linguísticos marcados por fatores internos e externos, abrangendo traços sociais e culturais. É possível identificar variação em todos os níveis da língua: fonético-fonológica, morfológica, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático. O referido autor também destaca que a variação é estruturada, organizada e condicionada. Quanto ao condicionamento, Labov (2008) afirma que os níveis extralinguísticos de variação são: a variação regional, geográfica ou diatópica; a variação estilística ou diafásica e a variação social ou diastrática. A variação diatópica refere-se às marcas linguísticas que caracterizam a fala de uma região em relação

à de outra. A variação diafásica leva em consideração o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação. Já a variação social está associada a diferenças entre os grupos socioeconômicos, por exemplo, grau de escolaridade, faixa etária, gênero, idade, condição social, profissão, entre outras (CEZARIO; VOTRE, 2020, p. 144-145).

Bagno (2007, p. 46) destaca ainda a existência da variação diamésica: “a que se verifica na comparação entre a língua falada e língua escrita”. Embora existam essas classificações, é necessário pontuar que as variações sofrem também interferências entre si. Dessa maneira, uma inovação linguística pode começar em uma determinada região e ser própria de um só grupo social; sendo utilizada somente em determinadas situações. Sendo assim, a língua deve ser considerada como um conjunto de variedades linguísticas. Dentro dos estudos de variação linguística, é de extrema importância também diferenciar os termos: variável e variante. O primeiro faz referência a um aspecto da língua que se encontra em variação, enquanto o segundo corresponde às formas individuais que “disputam” uma variável, como as formas pronominais “nós” e “a gente” (LABOV, 2008). Assim, a abordagem variacionista procura demonstrar como uma variante se implementa ou desaparece na língua.

Além de colaborar com a descrição e a explicação de fenômenos linguísticos, a Sociolinguística também propõe novos métodos de ensino de língua materna, com o intuito de promover uma educação linguística eficaz que elimine o preconceito linguístico, oportunizando a todos os falantes uma igualdade no aprendizado. Portanto, é fundamental que os LD aprovados pelo PNLD tenham uma base teórica apoiada na Sociolinguística.

A variação linguística no livro didático

Bagno (2007) destaca que muitos livros já avançaram de modo positivo no tratamento de aspectos da renovação do ensino, no entanto, quando se fala em variação linguística, o resultado quase sempre é insatisfatório e problemático, visto que falta uma base teórica consistente. Um exemplo dessa problemática, segundo o autor, é a grande insistência em se associar o estudo das variações linguísticas nos LD às tirinhas do personagem Chico Bento, um samba do repertório de Adoniran Barbosa ou poema de Patativa do Assaré.

Chamma (2007) investigou a variação linguística nos livros didáticos de português (5^a a 8^a séries) aprovados pelo PNLD 2005 e 2008. A pesquisadora aponta que os resultados do seu estudo foram satisfatórios, pois houve uma melhora na qualidade dos livros didáticos de Língua Portuguesa, desde a publicação de materiais elaborados por profissionais da Linguística e da Pedagogia que integram as equipes do MEC, PCN e PNLD. Entretanto, ressalta que ainda existem equívocos conceituais, mistura e confusão terminológica e um nível de criatividade reduzido no sentido de abranger os gêneros textuais e a formulação de exercícios direcionados à variação linguística.

Santana (2017, p. 71) também empreendeu uma pesquisa sobre a variação linguística nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2014 e na prática docente de Língua Portuguesa. Os resultados da referida pesquisa demonstraram que não houve um avanço em relação ao trabalho com a heterogeneidade/variação linguística desde a pesquisa de Chamma (2007). Santana (2017) pontuou que “quando, no livro, se fala em variedade linguística normalmente é para mostrar ao aluno que os textos devem ser escritos na variedade padrão”. Ademais, “o foco recai sobre a necessidade de aprender as normas de prestígio; cria-se assim uma correlação: variedades de prestígio = adequadas; variedades desprestigiadas = inadequadas.” (SANTANA, p. 78). Tomando como referência os resultados apresentados pelas pesquisas realizadas anteriormente, o nosso estudo visa também analisar e descrever a abordagem teórico-metodológica dada à variação linguística nos livros aprovados pelo PNLD 2020.

PNLD 2020 e os livros didáticos do 6º ano de língua portuguesa aprovados

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora com outra denominação, iniciou-se em 1937. Este é um antigo programa originado, historicamente, com o decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, no qual criou-se o Instituto Nacional do Livro. No ano de 1938, com o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, instituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que determinava a política de produção e controle de circulação do livro didático no país. Após a criação de diferentes programas do livro didático, somente em 1985 o PNLD foi firmado. Este novo programa trazia as seguintes mudanças em relação aos anteriores: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias e fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. Basicamente, foram estabelecidas diretrizes que caracterizam o programa que se volta à distribuição gratuita de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino (FNDE, 2020)³⁰⁸. Com o passar dos anos, o programa sofreu diversas modificações e aperfeiçoamentos, todavia atualmente volta-se à educação básica brasileira, com exceção dos alunos da educação infantil. Gonzalvez (2015, p. 66) pontua que

[...] entre as décadas de 1970 e 1980, a produção científica brasileira vê um crescente número de críticas aos livros didáticos, em especial com relação à veiculação de inúmeras preconceitos e à presença de incorreções teóricas. Como resultado, em 1995, o PNLD começa a fazer uma avaliação dos livros didáticos antes de comprá-los e distribuí-los.

308 Fonte site FNDE: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

A primeira avaliação foi feita pelo MEC. No decorrer dos anos, o procedimento foi aprimorado e até hoje é aplicado. Inicialmente, o processo de avaliação era feito a partir de dois critérios de eliminação, bem como por outros critérios comuns e específicos. Estes deram origem a uma lista de livros classificados como excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e os recomendados (GONZALVEZ, 2015). Dessa forma, com objetivo de garantir um padrão mínimo de qualidade dos livros didáticos criou-se, portanto, o primeiro *Guia de Livros Didáticos* de 1ª à 4ª série. O PNLD/1996 ofereceu aos professores esse *Guia* com resenhas de todos os livros recomendados e os recomendados com ressalvas.

Como dito anteriormente, essa prática se perpetua até os dias atuais. Basicamente, os gestores das escolas e professores recebem o *Guia de Escolha do Livro Didático* e discutem entre si sobre a escolha da obra didática que pretendem adotar. Após as escolhas, cabe ao MEC realizar junto às editoras as negociações de compra dos livros escolhidos. Em seguida, concluída a compra, as obras são distribuídas para as escolas. O nosso objetivo neste trabalho é analisar dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020, a fim de compreender o porquê de essas obras terem sido aprovadas e como estas tratam da Fonética, Fonologia e Variação Linguística.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020) – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais contou com a inscrição de 17 obras, das quais uma foi invalidada pelo FNDE por descumprimento de critérios na fase de validação. Das 16 obras, restantes somente 6 foram aprovadas; sobre elas, o guia ressalta que “as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos” (BRASIL, 2019, p. 19).

Espera-se que os materiais aprovados e enviados às escolas sejam de qualidade e sobretudo que a sua abordagem esteja em concordância com as competências e as habilidades definidas pela BNCC. Em conformidade com o nosso objetivo de pesquisa, pontuamos que as obras que serão analisadas são: a) *Tecendo linguagens*, 6º ano, de autoria de Lucy Aparecida Melo Araújo, Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Cícero de Oliveira Silva, da editora IBEP - designaremos essa obra didática de livro didático 1 (LD 1) e b) *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 6º ano, de Wilton de Souza Ormundo e Cristiane Escolastico Siniscalchi, da editora Moderna - denominaremos esse livro de livro didático 2 (LD2). A opção pela análise dessas duas obras didáticas se deve ao valor dos livros vendidos pelo PNLD em decorrência da escolha dos professores. As duas coleções foram as mais escolhidas pelos professores, ocuparam respectivamente a 1º e 2º posições e custaram um investimento do PNLD totalizando o valor de R\$58.865.664,10 (ROCHA, 2020). Na próxima seção, apresentaremos os

processos metodológicos utilizados no presente trabalho, em seguida, realizaremos a análise e discussão dos dados.

Metodologia

O estudo realizado classifica-se quanto aos objetivos como uma pesquisa exploratória, visto que se objetiva investigar e apresentar informações sobre o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020. No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa classifica-se como documental, de caráter quali-quantitativo realizada em duas etapas.


A primeira etapa é caracterizada como quantitativa, visto que buscou-se verificar os valores gastos pelo PNLD 2020 nas obras didáticas mais escolhidas pelos professores. Ademais, pontuamos que durante a análise das obras didáticas, verificamos o número de ocasiões em que foram abordadas às áreas da Fonética, Fonologia e Variação Linguística. A segunda etapa é de natureza qualitativa, já que realizamos respectivamente a interpretação e a descrição do lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística nos livros didáticos selecionados para o estudo. Para a análise das obras didáticas selecionamos todos os capítulos e exercícios que abordavam os conteúdos das áreas investigadas e estes compõem o *corpus* da pesquisa. Em seguida, analisamos e descrevemos a abordagem teórico-metodológica dada a essas áreas. A execução de tais passos visa alcançar os objetivos propostos no presente trabalho.

Análise das obras didáticas

Livro Didático 1

A obra está estruturada em quatro unidades, cada uma com dois capítulos, o que totaliza 08 capítulos. Cada unidade organiza-se em torno de uma temática central, alinhada aos capítulos e seções em estudo. No início da unidade, são expostos os conteúdos que serão estudados, em seguida, inicia-se o capítulo com uma seção denominada “Para começo de conversa”, que apresenta uma discussão sobre questões atuais, caracterizando a unidade e o tema central. A nossa análise iniciou-se na unidade 1 - Capítulo 2 (página 51), em que verificamos em exercícios os conteúdos das áreas da Fonética e da Fonologia, mesmo que de forma indireta e superficial. A figura 1 demonstra a atividade em questão. O exercício solicita que os alunos indiquem os pares de sons parecidos, sem mencionar que esses sons se chamam fonemas. Nota-se, portanto, que a atividade está diretamente relacionada ao conceito de fonema, no entanto, o exercício não abre nenhuma discussão relacionada à noção de fonema, ficando a cargo do professor realizar tais colocações.

Figura 1 - Questão sobre Fonemas

Observe as duplas de palavras a seguir: 

dez – pés pião – corpo escuro – muro

verde – olhar tangerina – menina

a) Copie em seu caderno os pares de palavras que apresentam sons parecidos no final.

Fonte: Tecendo Linguagens (ARAUJO *et al.*, 2015, p. 51)

A abordagem teórica sobre o fenômeno da variedade linguística, embora seja curta, traz conceitos importantes como a ênfase em demonstrar que a língua é dinâmica e pode manifestar-se em diferentes variedades. Todavia, destacamos que não houve nenhuma menção quanto ao preconceito linguístico, apesar de mencionar as normas urbanas de prestígio e as variedades.

Figura 2 - Abordagem teórica sobre Variedade Linguística

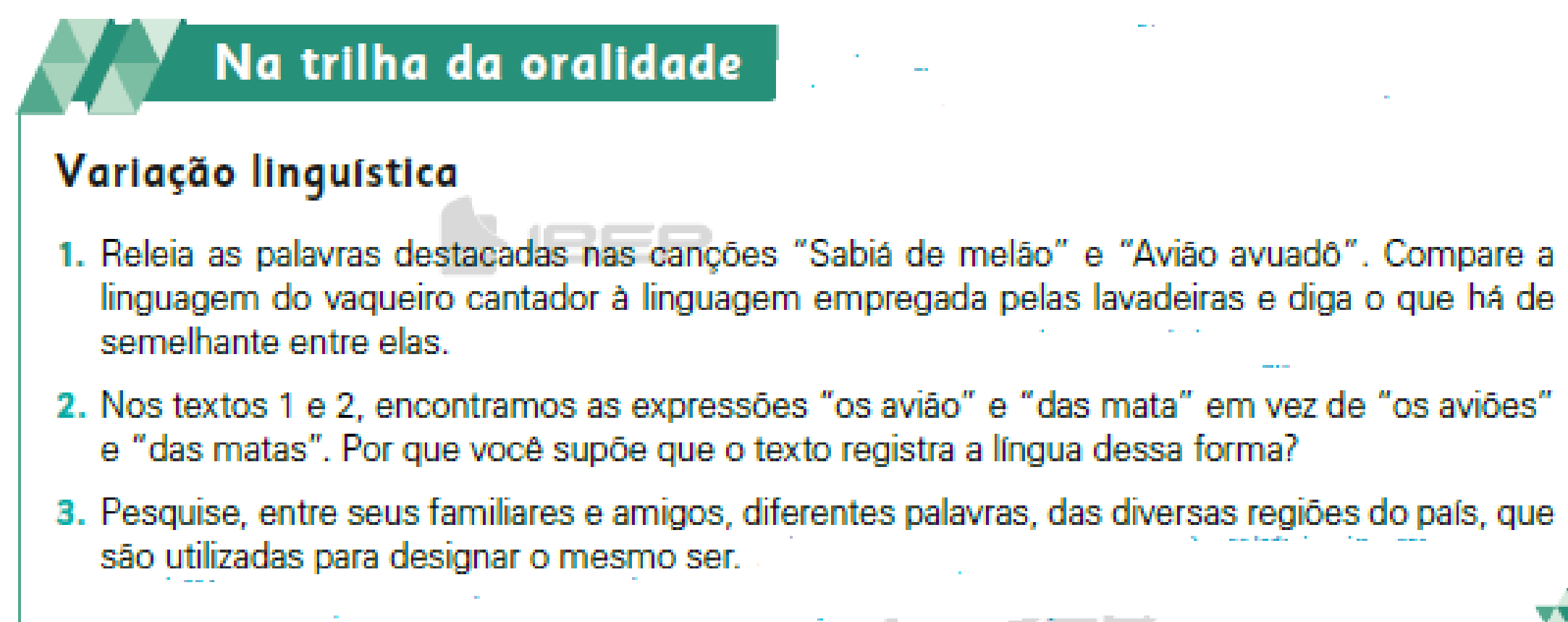
IMPORTANTE SABER

Em nossa sociedade, há falares mais prestigiados e outros menos. Os falares urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural são conhecidos como **normas urbanas de prestígio**. As normas urbanas de prestígio correspondem aos usos da língua mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as igrejas e a imprensa. Mas a língua pode se manifestar em outras **variedades**, ou seja, em outras maneiras de falar e escrever tão legítimas quanto as normas urbanas de prestígio. Por ser dinâmica, a língua passa por processos naturais de mudança e seu uso se modifica de acordo com a situação, variando conforme o tempo em que se vive, o lugar onde se mora, a idade, a circunstância em que a produzimos etc. A essas diferentes maneiras de falar e escrever chamamos **variedades linguísticas**. Já a **norma-padrão** é um modelo idealizado de língua correspondente a um conjunto de regras ditadas pela gramática normativa. Ela serve de referência geral para os usuários da língua e é estudada na escola para que as pessoas possam usá-la de acordo com a sua necessidade e interesse.

Fonte: Tecendo Linguagens (ARAUJO *et al.*, 2015, p. 74)

Somente na Unidade 4, Capítulo 2 (páginas 220 a 222), verificamos uma discussão a respeito da Variação Linguística, que esta acontece a partir da análise de dois textos.

Figura 3 - Questões sobre os textos



Na trilha da oralidade

Variação linguística

1. Releia as palavras destacadas nas canções "Sabiá de melão" e "Avião avuadô". Compare a linguagem do vaqueiro cantador à linguagem empregada pelas lavadeiras e diga o que há de semelhante entre elas.
2. Nos textos 1 e 2, encontramos as expressões "os avião" e "das mata" em vez de "os aviões" e "das matas". Por que você supõe que o texto registra a língua dessa forma?
3. Pesquise, entre seus familiares e amigos, diferentes palavras, das diversas regiões do país, que são utilizadas para designar o mesmo ser.

Fonte: Tecendo Linguagens (ARAUJO *et al.*, 2015, p. 222)

A primeira questão solicita que os alunos voltem a atenção às palavras destacadas nos dois textos, a fim de observar o que estas têm de semelhante. A pergunta abre a possibilidade de que o professor estabeleça uma discussão bem proveitosa sobre os processos fonológicos. É necessário que se tenha o cuidado de chamar a atenção dos alunos que esse tipo de processo (supressão do -r, como em 'vê', 'voltá', 'calçá') não ocorre somente nos falares do sertão nordestino. Do mesmo modo, tem-se a segunda questão que também proporciona um momento para que o professor discuta sobre o uso da língua em determinados contextos. A terceira questão traz uma proposta de levar os alunos a campo, a fim de que façam pesquisas sobre palavras de regiões diferentes, mas que contenham o mesmo significado. A última questão dá a oportunidade de que os alunos vejam o fenômeno da variação diatópica, sendo de extrema importância que o professor aproveite essa atividade para incitar o aprofundamento dos vários níveis e tipos de variação linguística, posto que no LD1 não se menciona mais nada sobre a Variação Linguística; o assunto que é abordado logo em seguida é acentuação gráfica.

A análise do LD 1 evidenciou que a obra didática não abordou diretamente a Fonética e Fonologia, todavia fez menção à variedade linguística, assim como abordou a noção de variação linguística, embora de forma breve, sem discutir os diferentes níveis de variação. De um modo geral, verificamos que as áreas investigadas se fizeram presentes, embora de forma superficial e indireta. Após essa análise, cabe ressaltar um ponto que nos intrigou: essa foi a obra didática mais adotada pelos professores.

Livro Didático 2

O LD 2 inicia-se com a apresentação da obra, que visa proporcionar ao aluno as mudanças dos livros didáticos nos últimos anos. Em seguida, tem-se a seção "Conheça seu livro", que faz uma apresentação resumida da organização e das características da obra, explicando as seções que compõem cada unidade. A obra contém 8 capítulos, com diferentes seções, em

que se apresentam de modo integrado conforme os conteúdos trabalhados. Os conteúdos das áreas em investigação são abordados no LD 2 nos Capítulos 2 e 3. No capítulo 2, na seção “Mais da língua” (páginas 63 a 65), anuncia-se que a Variação Linguística começará a ser estudada. A abordagem teórica dada à noção de variação, ilustrada na figura 4, contempla os princípios que regem o fenômeno. No decorrer do capítulo, são apresentadas as definições de variação diacrônica e regional, mesmo que de forma superficial. Além disso, o LD 2 aborda as gírias, porém não faz nenhuma referência à variação diastrática.

Figura 4 - Abordagem teórica da Variação Linguística

A **variação linguística** é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. A língua sofre mudanças conforme o tempo passa e em razão do contato com outras línguas. As particularidades de cada falante, como sua idade e nível de escolaridade, também fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, a língua também é empregada de modo diferente em situações que exigem maior ou menor formalidade.

Fonte: *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 65)

A questão representada na figura 5 faz a associação da variação linguística à fonética e fonologia, bem como trata da variação regional. A primeira alternativa introduz a temática da transversalidade ao solicitar que os alunos observem a pronúncia dos fonemas. Esse é um ponto relevante sobre a obra, posto que viabiliza uma discussão sobre a transversalidade entre essas áreas. Na terceira alternativa, solicita-se que os alunos determinem outras palavras que marcam a variação regional. De modo geral, a referida questão mostra-se como um avanço, posto que demonstra a transversalidade entre a fonologia e a variação.

Figura 5 - Questões que associam variação linguística à Fonética e Fonologia

- a) Por que a palavra *paulista* foi escrita com *x* (“paulixta”) e não com *s*?
- b) Por que essa forma de escrever a palavra *paulista* é fundamental para que o leitor entenda a tira?
- c) Que outras palavras usadas pelo mesmo falante também marcam a variedade regional da cidade do Rio de Janeiro?
- d) Além da língua, que outro aspecto cultural é citado para diferenciar os moradores das duas regiões?
- e) As tiras do Urbanoide são publicadas em jornais da cidade de São Paulo. Que diferença haveria se essa tira circulasse em um jornal carioca?

Fonte: *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 70)

Ainda neste capítulo, verificamos outro ponto positivo do LD 2 ao trazer uma discussão sobre o preconceito linguístico, um ponto que não foi abordado no LD 1. A noção de preconceito linguístico no LD 2 é apresentada junto à noção de variedades urbanas de prestígio. A obra

didática enfatiza que não existe um único modo de utilizar a língua, destacando a importância de se respeitar todas as variedades, evitando assim a prática do preconceito linguístico.

O capítulo 3 da obra é dedicado ao estudo dos fonemas e neste apresenta-se a definição de fonema e letra. O fonema é abordado a partir da relação de par mínimo. Podemos observar uma preocupação dos autores em transmitir aos alunos que o fonema é a menor unidade sonora capaz de causar distinção de significados. Além de evidenciarem que os fonemas são representados entre barras inclinadas.

Figura 6 - Abordagem teórica sobre os fonemas

Observe a sequência abaixo.

/v/ /a/ /c/ /a/ /f/ /a/ /c/ /a/
/a/ /t/ /o/ /V /a/ /d/ /a/ /a/ /m/ /o/ /V /a/ /d/ /a/

As unidades mínimas de som da língua são chamadas de **fonemas**. As **letras** são as representações escritas dos fonemas. Pronuncie em voz alta algumas palavras e observe a correspondência entre sons e letras.

Fonte: *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 98)

Após essa discussão teórica, o LD 2 orienta que os alunos respondam as atividades sobre a temática estudada. Adiante, há quatro questões que em uma ou outra alternativa tratam sobre os fonemas, todavia nota-se que estas não fogem ao superficial. A questão representada na figura 7 versa sobre a contagem do número de letras e fonemas, questão já clássica nos livros didáticos, portanto, demonstra superficialidade. A alternativa seguinte cita os sons nasais, embora o seu objetivo esteja relacionado às regras ortográficas de uso da letra -m. A questão não realiza nenhuma abordagem sobre os fonemas nasais da LP.

Figura 7 - Atividade sobre os fonemas

- c) Conte o número de letras e de fonemas das palavras *corporais*, *hábito*, *verifique* e *participando*. Ele é o mesmo em cada uma delas?
- d) Os fonemas representados pelas letras destacadas nas palavras *assim*, *gente* e *longe* apresentam sons nasais. Que regra ortográfica justifica a escrita desse som ora com *m* ora com *n*?

Fonte: *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 100)

Perante o exposto, verificamos mais pontos positivos no LD 2, embora este tenha sido a segunda obra mais adotada pelos professores. O referido livro didático dedicou um capítulo para a abordagem da Fonética e da Fonologia, trouxe também a noção de fonema a partir da noção de par mínimo. No entanto, os exercícios sobre a temática ainda se mostraram muito

superficiais e previsíveis. A variação linguística no LD 2 também é descrita em um capítulo específico, em que se apresentou as variações diacrônicas (história), diatópica (regional) e diastrática (sociocultural, grupos socioeconômicos), além de abordar o preconceito linguístico.

Considerações finais

Neste trabalho, analisamos o lugar da Fonética, Fonologia e Variação Linguística em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano aprovados pelo PNLD 2020. Através da análise, constatamos que as áreas investigadas foram abordadas nos dois livros didáticos ainda que de forma superficial, indireta e restritiva, todavia evidenciamos que o LD 2 (a segunda obra mais adotada) se comparado ao LD 1 mostrou muitos pontos positivos, posto que trouxe a discussão sobre o preconceito linguístico, assim como a transversalidade entre as áreas analisadas. Dessa forma, os pressupostos teóricos de Cagliari (2009), assim como os resultados das pesquisas realizada por Rodrigues e Sá (2020) e Santana (2017) são ratificados neste trabalho.

Ademais, embora as referidas obras tenham abordado as áreas em investigação, ainda se tem um longo caminho a percorrer quanto ao tratamento da Fonética, Fonologia e Variação nos livros didáticos, uma vez que compreender os sons da língua, assim como a variação linguística é de extrema importância para o desenvolvimento de domínios mais concretos da língua. Concluímos nosso estudo destacando que as pesquisas que têm o livro didático como objeto de estudo podem contribuir para o aumento da sua qualidade.

Referências

ARAUJO, L. A. M. *et al.* **Tecendo Linguagens**. Anos finais. 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2020: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos/ Ministério da Educação. Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa. Acesso em: 8 dez. 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CHAMMA, L. **A variação lingüística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3182>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 141-157.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, B. CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, B. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-261.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, anos finais, 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2018.

ROCHA, P. G. A variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa da Geração Alpha. **Web Revista SOCIODIALETO**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 306-332, ago. 2020. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/290>. Acesso em: 23 abr. 2020.

RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 584-603, 2018. DOI: [10.20396/cel.v60i3.8652230](https://doi.org/10.20396/cel.v60i3.8652230). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652230>. Acesso em: 8 dez. 2020.

RODRIGUES, S. G. C.; SÁ, C. M. O (não) lugar da fonética e da fonologia em livros didáticos brasileiros do ensino fundamental anos finais. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 62, p. e020013, 2020. DOI: [10.20396/cel.v62i0.8660663](https://doi.org/10.20396/cel.v62i0.8660663). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8660663>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SANTANA, Alexandra Nunes. **A variação linguística no livro didático e na prática docente de Língua Portuguesa: políticas e ideologias linguísticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2411>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVEIRA, Josefa. Análise do tratamento fonológico no livro didático e proposta de atividades. *In: X Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Sergipe. **Anais**, 2016. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/analise_do_tratamento_fonologico_no_livro_didatico_e_proposta_de_.pdf. Acesso em: 07 dez. 2020.

O LUGAR DE MEMÓRIA NO TEXTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DA OBRA *O SOM DO SILÊNCIO* DE CLÁUDIA COTES

Gisele Ferreira Brito³⁰⁹

Solange Santana Guimarães Moraes³¹⁰

Resumo: O lócus da pesquisa faz uma breve análise em relação ao lugar de memória na obra *O som do silêncio*, de Cláudia Cotes, levantando argumentos relacionados à definição de memória, história, tempo, espaço, que incide na compreensão dos fatos na Literatura Surda. O recorte arbitrário do estudo é a personagem, especificamente, o lugar que essa ocupa, as suas percepções, sentimentos e pertencimento quando mergulha no fundo do mar, encontrando segurança. Nessa perspectiva, a questão de pesquisa que mobiliza esse estudo se dá: *como o lugar de memória é evocado no texto literário pela personagem?* Então, a finalidade é analisar o lugar de memória no texto literário na obra *O som do silêncio* de Cláudia Cotes. Considera-se que, nessa literatura infantil, as informações pretendidas marcam experiências visuais de um povo, compreensível em apenas uma personagem surda chamada *Amanda*, quando a mesma deixa transparecer em seu comportamento características próprias da comunidade surda. Como suporte teórico, utilizou-se escrito de Nora (1993) e Lee Goff (2003); Halbwachs (1990); Pollak (1992); Tuan (1982); Karnopp (2010); Morgado (2013); Perlin (2004); Cotes (2004); Gil (2002), dentre outros. O procedimento metodológico classifica como pesquisa bibliográfica, pois foram feitas buscas em revistas, livros, a saber: *Memória coletiva; Literatura e sociedade; Literatura Surda; Memória e sociedade*; dentre outras, e, sobretudo, em uma abordagem qualitativa e fenomenológica, que procura descrever e interpretar os acontecimentos dentro da obra em análise. Nas discussões resultantes foram percebidas as características representativas que o povo surdo contém, como a modalidade visual-espacial de interpretar as coisas ao seu redor. O silêncio para eles não existe, pois utilizam os olhos como canal perceptível e as mãos como instrumentos de comunicação. Portanto, pretendemos, por meio do estudo, contribuir para pesquisas mais profundas em relação à Identidade surda dentro dos textos literários, desvelada na literatura, que figura no imaginário, na maneira como o outro decifra o real no espaço, a saber, as vivências, experiências e pensamentos compartilhados.

Palavras-chave: Lugar de Memória. Identidade Surda. Texto literário.

309 Mestranda em Letras, área Teoria Literária, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail-gjseli.ferreira.brito@hotmail.com

310 Dra. em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Docente do Mestrado em Letras (PPGL/UEMA); Docente dos Cursos de Letras (CESC/UEMA); Editora da Revista de Letras Juçara (PPG/CESC/UEMA); Líder do NuPLiM/CNPq.

Introdução

A Memória literária incide relatar vivências, recontar ações do passado e trazer à tona em textos escritos ações de personagens ou fatos reais. A respeito do assunto, foram feitas diversas leituras sobre esse gênero e aplicamos locus do estudo que consiste no lugar da memória literária na obra *O som do silêncio*, da autora Claudia Cotes. Esse estudo despertou vários pontos a serem explorados, a princípio, os lugares da memória que apresentam uma forte relação de valores históricos, que podem ser físicos como também simbólicos, que vão se construindo historicamente.

Nessa abordagem permite ver o lugar da memória na Literatura surda, nas produções literárias, uma vez que esse alude características diversas da arte da comunidade surda, princípios, valores adquiridos e construídos ao longo do tempo.

Dessa feita, a relevância se dá por meio da narrativa da personagem Amanda, na obra *O som do silêncio*, fazendo dessa historiadora da própria história. A forma de enxergar o objeto, de interpretá-lo faz ver o lugar da memória, tendo em vista que traz à tona conhecimentos peculiares, riquezas produzidas pela interação entre os surdos dentro da comunidade. O lugar de memória sempre será uma arte, que na essência busca o desconhecido, a narrativa a ser dita e interpretada. Ao pesquisar sobre a temática, o lugar da memória no texto literário: uma análise da obra *O som do silêncio* de Claudia Cotes, me motivou centrar todo estudo na personagem surda chamada Amanda que, por meio das suas ações, ressalta a própria Identidade, sua personalidade e, sobretudo, a forma como percebe o mundo. Diante do exposto, como a memória está sendo evocada da personagem Amanda e a Identidade no enredo?

Nessa perspectiva, a finalidade é analisar o lugar da memória no texto literário na obra *O som do silêncio* de Cláudia Cotes, se apropriando de toda sequência.

Para embasamento teórico, trago para diálogo: Nora (1993) e Lee Goff (2003) – o lugar da memória; Halbwachs (1990) e Pollak (1992) – memória; Tuan (1982) – o lugar; Karnopp (2010) e Morgado (2013) – Literatura surda; Perlin (2004) – Identidade surda; Cotes (2004) – obra literária *O som do silêncio*; Farias Filho e Arruda Filho (2015) e Gil (2002) – Metodologia Científica.

Portanto, é possível pensar no resgate do lugar de memória nos textos literários, a Identidade surda, predominante no espaço e lugar de convivência do surdo, pois não se relaciona apenas ao individual, todavia à coletividade. Ao refletir diante disso, destaca-se uma série de questões problema no intuito de analisar e pensar em possibilidades a serem discutidas e levantadas. Seguem alguns pontos.

Lugar de Memória e Literatura: uma leitura reflexiva

Os lugares de memória carregam saberes enciclopédicos, práticas que são arquivadas e lembradas em todo tempo, colocadas em ações, que são construídas no dia a dia. Os valores por trás ajudam a compreender o sentido dos acontecimentos, a percepção da interpretação vasta em torno. Pierre Nora (2008, p. 20, tradução nossa) justifica o quanto a memória faz parte da nossa história e, sobretudo, está ligada à nossa identidade.

Curiosidade sobre os lugares onde se cristaliza e se refugia a memória está ligada a este momento particular da nossa história. Um momento crucial em que a consciência da ruptura com o passado é confundida com a sensação de uma memória dilacerada, mas em que o rasgo desperta memória suficiente para que o problema de sua encarnação possa ser levantado. A sensação de continuidade torna-se residual em relação aos lugares. Há lugares de memória, porque não há escopos de memória.

O lugar da memória, segundo o autor Nora (1993), são restos, porém significantes para o indivíduo. O autor afirma que os lugares por onde as memórias permeiam e se solidificam finca a originalidade do indivíduo.

Ainda, Nora (1993, p. 13) diz que

Os lugares da memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumidamente guardados nada mais faz do que levar a incandescência a verdade de todos os lugares da memória. (NORA, 1993, p. 13).

Entende-se, assim, que os fatores exteriores contribuem veemente para o passado ser presente nas lembranças. Nota-se que

Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. Esta longa duração do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distância reverente, necessária para que o respeite e evite o anacronismo. (LE GOFF, 2003, p. 26).

Isso posto remete que na Literatura é viável encontrar o lugar de memória, por meio dos escritos experimentados. Dito isso, a memória Literária carrega estudos fascinantes, pois ao reportar aos acontecimentos e às heranças deixadas, direciona relembrar histórias e enxergar

o tempo e o enredo dos fatos com facetas diferentes, dando sentidos e reflexos ao que se vê e sente ao ser envolvido pelo que ouve e experiência. Isso porque a Literatura espelha como prática social, que constitui valores culturais; ela é escape da realidade, possibilita ao indivíduo externar suas emoções, pensamentos, sentimentos e vontades peculiares. Através dela nos capacita a construir significações e dizer o não dito com signos verbais ou não verbais, no uso de modalidades diferenciadas que são possíveis de compreender, quando imergirmos no silêncio das palavras e damos formas ao imaginário. É a arte que faz lembrar e recontar suas vidas pessoais. O autor Halbwachs (1990, p. 54) menciona na sua obra *Memória Coletiva* algo relevante; cita que “minhas lembranças pessoais são inteiramente minhas, estão inteiramente em mim”, mas ao mesmo tempo estão interligada ao coletivo. O autor ainda menciona que “as lembranças permanecem coletivas quando são lembradas pelos outros” (p. 25), ainda que, no momento, somente nós passamos, a saber, é dada como fenômeno coletivo e social. Por isso, que é reconstruída pelo conjunto e apresenta interpretações diversas da forma como é externada. A memória Literária também trata de acontecimentos fictícios que geram significados para quem conta e quem aprecia. Permite mergulhar no imaginário, dá criação aos personagens e forma ao enredo.

Pollak (1992, p. 3) afirma que “existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico”. O que ocorre nesses casos, quando é possível por meio do pessoal reportar por dimensões que são restritas, leva o autor a experiências sobre seu tempo. Halbwachs (1990, p. 119) comenta que, “o tempo está dividido como deve ser, ele é o que deve ser, nem muito rápido, nem muito lento”, pois está de acordo com as necessidades presentes.

Conforme Pollak (1992, p. 204),

A imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida é referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na própria representação, mas também ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Consiste nas interpretações realizadas das vivências experimentadas; as grandes obras recorrem à memória passada que é lembrada com detalhes e gerada individualmente com peso de uma coletividade nas construções. Por isso que as histórias sempre são vivas e carregam uma significação peculiar.

Memória Literária e Literatura Surda

Sobre a Memória Literária na Literatura surda, Morgado (2013, p. 329) enfatiza “a importância da qualidade na Literatura, a forma como é contada, como é transmitida, a forma como está

estruturada, a estética expressa numa história, conto, poema ou relato”. Karon Strobel (2008), em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, retoma os valores que a comunidade surda construiu. A autora afirma que

A literatura surda, ela traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos. A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais, (STROBEL, 2008, p. 56).

Nesse viés, percebemos que a arte literária é presente nas produções realizadas pelos surdos e em outro momento nas obras escritas por ouvintes, porém traz a cultura surda através dos personagens ilustrados em interpretar os objetos, por meio de sinais, expressões faciais, desenhos ou gestos corporais.

Dessa forma, Karnopp (1989) faz questão de relatar que a Literatura Surda é importante, porque respeita a cultura surda, criada pela comunidade e dá valor às produções dos surdos, porque demonstram suas histórias de vida e a forma como percebem as informações ao seu redor.

Ainda, Karnopp (2010, p. 161) afirma que

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente.

Justifica que os relatos da vida por gerações anteriores trazem em sua memória fatos da comunidade pertencente, conquistas e lutas de vida em forma de histórias, piadas, anedotas, poemas e poesias, dentre outras formas de contar suas experiências visuais. As representações culturais são características que identificam os surdos ao lugar de pertencimento.

Análise do lugar de memória no texto literário, *O som do silêncio*, de Claudia Cotes

O conto infantil *O som do silêncio* (2004), escrito pela autora brasileira Claudia Cotes (2004), doutora em Linguística e Mestre em fonoaudiologia, é uma adaptação e criação literária dos estudos da Literatura surda, que enfatiza vivências surdas do povo surdo, mostrando a identidade surda por meio das produções expressas pela sinalização e na modalidade escrita.

Entendemos que a cultura surda tem muitas riquezas que são demonstradas por escrito pelos surdos, pois são vivências, experiências que somente a comunidade é capaz de externar

com verdades, clareza e emoções. Ademais, a percepção é algo individual, porém se torna materializada quando o sujeito se deixa ser interpretado e aceita as diferentes formas de convivência.

Nessa perspectiva, a obra é um conto curto para o público infantil, baseada em fatos reais e ficcionais; o recorte arbitrário do estudo é a personagem *Amanda*, aluna surda, que resgata o lugar que essa ocupa, as suas percepções, sentimentos, e pertencimento quando mergulha no fundo do mar, encontrando suas raízes. Ainda, Claudia Cotes (2004) dá importância às produções literárias contidas na Literatura surda, ramo dos estudos da literatura, que trata das produções visuais e escrita da comunidade surda e que tem uma língua própria, a língua brasileira de sinais (Libras). Em meio à criação, coloca como protagonista uma personagem surda, para retratar a arte gestual, visual/sinalizada como pertencente a um grupo linguístico díspar.

Resumidamente, a obra literária *O som do silêncio*, Claudia Cotes relata que nasceu uma menina na casa do Reinaldo, muito esperada. Nasceu surda, mas descobriu que as pessoas podem se comunicar mexendo as mãos, a boca, o corpo e com muito talento conseguia expressar seus sentimentos a pequena Amanda. No período escolar, amava ir à escola aprender; o Orismar, professor de ciências, um dia ensinou sobre o fundo do mar, todos tipos de peixes até a sereia do mar. Todos se interessaram pela aula e combinaram de ter uma aula prática no fundo do mar. No dia, levaram os equipamentos de segurança. Ao mergulharem, ouviram o som do silêncio, acharam estranho e assustador, menos a Amanda que sorria e nadava. Então, descobriram o segredo da Amanda, que era uma sereia do fundo do mar.

Ao fazer uma pesquisa fenomenológica, em que as interpretações e compreensões da narrativa remetem a ampliar novos olhares para a análise do conto infantil, é possível entender aspectos peculiares do objeto de estudo, a personagem Amanda, por algumas categorias: lugar e silêncio.

Observamos, como categoria, que o *lugar* serve de elemento fundamental em todo o enredo; existem diversos lugares na narrativa com um teor significativo, demonstrando segurança, acolhimento, abrigo e encanto. O *lugar casa*, lugar escola, lugar fundo do mar são diferentes, todavia, carregam um peso de importância para a personagem Amanda. O lugar casa era onde encontrava amor, proteção dos pais, como afirma no trecho: “Na casa do Reinaldo, nasceu a Amanda, que já era amada muito antes de ser gerada” (COTES, 2004). Nota o ato de pertencimento e nele é possível avistar a realidade que me cerca e a identidade humana, com os valores apreendidos e compartilhados. A casa é o porto seguro, o significado no *Dicionário de Símbolo*, “a casa é também um símbolo feminino, sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 197). Alude à ideia de amor supremo,

cuidado e, sobretudo, afere o sentimento de sempre estar presente. Então, o enredo ilustra claramente que havia essa representatividade. Para Bachelard (1988, p. 200), “a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo”. O autor justifica o quanto essa registra elementos marcantes que são guardados nas lembranças, que fazem parte da totalidade do sujeito. Outro *lugar escola*, para Amanda, representava solidez, liberdade e interesse em aprender, também, encontrava sua essência de personalidade. Quando em um fragmento diz: “tão esperada, Amanda-amada foi crescendo e adorava ir à escola, tinha vários amigos”. A escola, além de representar um estabelecimento de ensino coletivo, de conhecimento, para ela tornou-se lugar social, de interação, onde fazia amizades, compartilhava seus sentimentos, ainda que carregasse o segredo de ser surda, pois as expressões, a leitura labial, corporal e sinalizada eram sua ferramenta de comunicação e compartilhamento de ideias. A palavra escola vem do grego *ócio*, traduzido para o Português “lugar de estudo, tempo livre”. Na Língua Latina, “ocupação literária, divertimento e aula” (LIBRLIK, 2011, p. 30-31). Ainda, na concepção de Forquim (1992, p. 28), “A escola é um local de gestão, de transmissão de saberes e de símbolos”. Logo, o fato de amar esse local transformou-o em algo prazeroso.

Outro referido na narrativa o *lugar no fundo do mar* são os mistérios, os perigos, a profundidade das coisas existentes. Para Amanda, o fundo do mar é entendido como calma, leveza, encantamento e, sobretudo, suas emoções despercebidas pelos ouvintes. Ademais, compreendemos a inocência da Amanda não se importar em ser diferente no ato de interagir com o outro. A interpretação do termo “o fundo do mar” traz à tona os perigos da vida, porém possíveis de serem enfrentados e descobertos. No trecho, é imaginável identificar ao afirmar: “todos ficaram assustados com o silêncio do fundo do mar, menos a Amanda amada que logo começou a sorrir e nadar” (COTES, 2004, p. 5). Entender o silêncio que surge nesse lugar apresenta diversas interpretações que nos levam a refletir sobre aqueles que vivem nesse espaço, mas que são pessoas capazes de decifrar sua presença. Para exemplificar, no *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos*, Alvarez Ferreira (2013, p. 191) dialoga:

O silêncio não tem voz, não fala, mas diz uma imensidão que é preciso decifrar com a grandeza e a profundidade de que um ser tonificado pelos sonhos é capaz de fazê-lo. O silêncio é captado na solidão de instantes inefáveis e irrepetíveis. O silêncio penetra no ser humano fazendo-o vibrar, cantar, sonhar, falar [...] Tal é o silêncio da mata quando o sol vai lentamente desaparecendo no horizonte e a noite vem. Para apreender a ontologia poética do silêncio, é preciso estar em sintonia com o seu cogito sonhante e com o cosmos. Com o pensamento claro, com a razão, o silêncio nada significa. O mundo é estatizado e mudo.

As crianças ouvintes, ao se depararem com esse outro lugar, apresentam comportamento diferenciado, acham estranho o silêncio do fundo mar por viverem em uma comunidade ouvinte; para elas, foi uma experiência inédita, já para aluna Amanda, surda, apenas deu o lugar que já lhe pertencia, trazendo em sua memória a própria essência. Assemelhava-se a sua vida em sociedade, sua Identidade surda, que aprendeu a ouvir esse som por meio da forma como percebia o mundo ao seu redor, com gestos.

As cenas focalizam as características que Amanda apresenta; para ela, as coisas se tornavam normais, pois faziam parte do seu ambiente, seu modo de perceber. O silêncio era uma voz que ecoava dentro de si e apresentava significados. “Você vai ser diferente! E vai ensinar aos outros o som do silêncio” (p. 2). Amanda não ouvia o som das palavras, mas percebeu que para se comunicar usava-se também os olhos, as mãos, o corpo. Segundo Strobel (2009, p. 41):

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Compreendemos o som como algo presente, que apresenta significância, quando é possível perceber as informações ao redor. E como perceber o som no silêncio? O silêncio não está somente atrelado aos ruídos do ambiente, passa a ter existência quando é ouvido pelas sensações, pelos demais sentidos que o ser humano possui. A personagem materializa o som do silêncio, quando interpreta os objetos e dá significado às coisas, tanto que o trecho diz “e vai ensinar aos outros o som do silêncio” (p. 2), remetendo ao sentido dos objetos sem a presença de ruídos, no entanto, por meio da sua ausência. Mia Couto (2010, p. 20) diz que “o silêncio é dizer tudo sem palavras”. De igual modo, o conto infantil coloca a surdez como primeiro plano nos enredos e ressalta que é possível escutar por meio do silêncio, um aspecto que ressalta a Identidade surda. Para Perlin (2010, p. 63), as Identidades surdas “estão presentes no grupo, onde entram os surdos que fazem uso com a experiência visual propriamente dita”; em outros termos, é capaz de mudanças na modalidade de comunicação.

Ainda, a autora considera que “as Identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito” (PERLIN, 2004, p. 77). Amanda, com sua Identidade surda, aceitava as condições do fundo do mar com simplicidade, pois no desfecho de toda história é destacado que “ela era uma sereia, do fundo do mar!!!” (COTES, 2004, p. 5). No *Dicionário de Símbolos* de Chevalier e Gheerbrant, (2015, p. 315), sereia remete a “Monstros

do mar, com cabeça e tronco de mulher, e o resto do corpo igual ao de um pássaro ou, segundo as lendas posteriores e de origem nórdica, de um peixe”. Ao observarmos as ilustrações do livro, Amanda apresentava calda e corpo de menina entre os demais animais aquáticos. Ela não usava canto, mas gestos como ato de comunicação, expressões que extraíam suas emoções.

É possível perceber o lugar da memória literária nessa obra quando a menina mergulha nas águas do oceano e demonstra prazer e calma. Tuan (1982) caracteriza o lugar pelas experiências obtidas, imprime valores e reconhecimento da sua própria Identidade. Logo, quando a personagem ocupa o espaço, que traz liberdade e se torna lugar para ela, nasce sua verdadeira essência. Para esse fim, ao mesmo tempo, traz uma história com personagens fictícios que também tenta trazer à tona a Identidade surda, possível diante de crianças ouvintes aprenderem, serem aceitos como de fato são, pois diz que as crianças viram Amanda tranquila e perceberam que era possível viver dessa forma. Nesse viés, Pollack (1992, p. 5) argumenta que a memória e Identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, uma vez que a Identidade sofre mudanças e se constrói constantemente.

Nessa linha de pensamento, a concepção de lugar e espaço, nos estudos de Tuan (1982), possibilita compreendermos o motivo pelo qual as diferenças de comportamentos dadas pelos alunos ouvintes e a aluna Amanda surda foram visíveis. O lugar é algo que carrega estabilidade e faz com que a personagem encontre suas origens e conforto para vivenciar aquele momento único, enquanto para os ouvintes demonstrava instabilidade, local de insegurança e incertezas. O seu Eu enquanto pessoa estava indefinido. Para ela, se apresenta naquele momento apenas um espaço, ou seja, o local restrito que está, mas que não lhe pertence e, por isso, causa desequilíbrio.

Partindo disso, a autora Strobel (2008, p. 22), dentro dos seus escritos referentes às *imagens do outro sobre a cultura surda*, explica que essa forma de espanto dos alunos ouvintes se dá porque,

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas.

Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. Se tece ao longo do enredo o despertar para compreensão do mundo do outro e suas peculiaridades; também acentua para entender que somos seres sociais e a todo momento as Identidades se entrecruzam e dão sentido para o convívio em sociedade, sem ferir o outro.

Considerações finais

Nessa pesquisa propusemos, como objetivo geral, fazer uma análise do lugar de memória em texto literário, tendo como objeto de pesquisa a obra *O som do silêncio*, que desmistifica pontos relevantes, pontua a Identidade surda observada nas ações da personagem pelo uso dos gestos ao se comunicar com os ouvintes e a forma de perceber os objetos ao seu redor por meio dos olhos, dando significância às ações em todo enredo. Outra consideração é o lugar de memória explícita nessas ações: a personagem demonstra que o “silêncio” visto pelos ouvintes é a marcação do seu espaço, relembra seu lugar, suas raízes culturais, onde a comunidade surda consegue dar voz, por meio da sinalização expressa, pelas mãos, marcas da comunidade surda. Para Mia Couto (2010), o silêncio é dizer sem palavras, um olhar, uma expressão é uma forma de comunicação.

Pontuamos algumas conclusões: a contribuição do estudo Lugar de memória trazida no texto literário resultou em conhecer as características Surdas, diferentes da comunidade ouvinte. Essa modalidade de comunicação se dá por intermédio do canal auditivo, ao manter o diálogo com seus pares. Ao analisar a obra, em um grupo escolar, duas comunidades são vistas com percepções diferentes de atuar, mas que ao mesmo tempo ocupam o mesmo espaço de aprendizagem. Isso remete a entender que a forma de interpretação não faz o outro ser inferior, mas leva-nos a conhecer que todos têm suas habilidades e capacidades de aprender com o outro, quando o respeito paira dentro da diversidade. Na obra *O som do silêncio*, observamos que uma menina surda é, extremamente, importante no enredo do conto infantil, uma história real, todavia, que carrega personagens fictícios e alguns fatos imaginários para compreender as informações. Nessa perspectiva, a história traz a Identidade, demonstrando as características peculiares da menina.

No estudo, constatamos que trazer textos literários que tratam da Literatura Surda é um estudo recente; com as lutas dos surdos em adquirir seu espaço e ser reconhecido como pessoas diferentes, mas que também podem expressar-se, pensar no mundo literário, produzir literatura e fazer dessa sua arte, criação, mundo imaginário e, sobretudo, registro da sua história. Quando se pensa no lugar de memória da comunidade surda, permite-se que essa, por seus próprios punhos, descreva seu espaço, resgate a narrativa real por meio da ficção. Na obra, o silêncio tão enfatizado não é visto como algo sem significância, mas tido como voz que ecoa, quando a liberdade de expressar-se por meio de outra modalidade comunicativa persiste em representar e ocupar lugar.

Referências

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. 2. ed. Maputo: Ndjira, 2010.

COTES, Cláudia. **O som do silêncio**. São Paulo: Lovise, 2004.

FERREIRA, Alvarez; ENCARNACION, Agripina. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos**. Bachelardianos [livro eletrônico]. Londrina: EdUEL, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Série Educação: Teoria & Crítica)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALWABCHS, M. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KARNOFF, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 19, p. 155-174, 2010.

LE GOFF, Jacques. História. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 1-171.

MORGADO, M. Literatura Surda Infantil. *In*: COELHO, Orquídea. KLEIN, Madalena (Coord.). **Cartografias da surdez: comunidades, línguas, práticas e pedagogia**. [et al.]; colab. Sara Sousa, Cátia Lopes, Francisco Neves. Porto: Livpsic, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História. São Paulo, dez. 1993. *In*: NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. I La République. Paris: Gallimard, 1984.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis; TASCHETTO, Teresinha. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. Tradução da Conferência por Monique Augras **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5. n. 10, p. 200-201, 1992.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. *In*: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164;

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

O LUTO COMO “MOVIMENTO” NO FILME *MÃES PARALELAS* DE PEDRO ALMODÓVAR: UMA PERSPECTIVA SOB O OLHAR DA PSICANÁLISE

Sandra dos Santos Vitoriano³¹¹

Resumo: Objetiva-se traçar alguns paralelos entre os conceitos de luto, movimento e pulsão, sob a perspectiva psicanalítica, suas representações e desdobramentos a partir da análise da obra cinematográfica *Mães Paralelas* (2021), do cineasta espanhol Pedro Almodóvar. O longa-metragem *Mães Paralelas* retrata o drama de duas mulheres, cujas histórias se entrelaçam em decorrência da maternidade. Ana e Janis foram privadas do convívio com suas mães, por motivos diversos. A primeira, pela ausência resultante da atarefada rotina profissional de sua mãe atriz. E a segunda, pela perda precoce da mãe, em decorrência de uma overdose de drogas. Temas como ausência e morte são uma constante na trajetória de vida de ambas. A morte é a constância indubitável da qual temos consciência, desde que nos percebemos como indivíduos. As perdas podem ser reais ou simbólicas, conforme abordagem apresentada nessa obra. O luto, por sua vez, configura-se como processo essencialmente necessário para o fluxo energético oriundo das dores decorrentes da perda do objeto amado. O processo de “enlutamento” é individual e subjetivo. Em Almodóvar, para além da melancolia, o processo de luto por vezes é representado como impulso gerador de uma “força motriz” que orienta seus personagens em direção a uma busca pela verdade e por justiça. Essa “compensação” reaviva o interesse dos indivíduos pelo mundo ao passo que redesenha suas trajetórias. Para nossa reflexão, partiremos das abordagens sobre luto, melancolia de Sigmund Freud (*Luto e melancolia, Introdução ao narcisismo, Ensaios de metapsicologia e outros textos*, 2010), os conceitos de pulsão, segundo Freud (*As pulsões e seus destinos*, 2013). Também recorreremos às impressões sobre o luto de Roland Barthes (*Diário de Luto*, 2009) e às articulações das relações entre Psicanálise e Cinema segundo Roseli Gimenes.

Palavras-chave: Luto. Almodóvar. Movimento. Cinema.

Introdução

Objetiva-se traçar alguns paralelos entre os conceitos de luto, movimento e pulsão sob a perspectiva psicanalítica, suas representações e desdobramentos a partir da análise da obra cinematográfica *Mães Paralelas* (2021), do cineasta espanhol Pedro Almodóvar.

311 Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Psicanalista em formação. E-mail: sandravitoriano@unb.br

O longa-metragem *Mães Paralelas*, lançado em 2021, retrata o drama de duas mulheres cujas histórias se entrelaçam em decorrência da maternidade. Ana e Janis foram privadas do convívio com suas mães por motivos diversos. A primeira, pela ausência resultante da atarefada rotina profissional de sua mãe atriz. E a segunda, pela perda precoce da mãe, em decorrência de uma overdose de drogas.

Temas como ausência e morte são uma constante na trajetória de vida de ambas. A morte é a constância indubitável da qual temos consciência, desde que nos percebemos como indivíduos. As perdas podem ser reais ou simbólicas, conforme abordagem apresentada nessa obra. O luto, por sua vez, configura-se como processo essencialmente necessário para o fluxo energético oriundo das dores decorrentes da perda do objeto amado. O processo de “enlutamento” é individual e subjetivo. A morte se apresenta como “companheira” dos protagonistas em suas histórias.

“Não, não, a Morte não é algo que nos espera no fim. É companheira silenciosa que fala com voz branda, sem querer nos aterrorizar, dizendo sempre a verdade e nos convidando à sabedoria de viver” (Rubem Alves, *A morte como conselheira*).

Em Almodóvar, para além da melancolia, o processo de luto por vezes é representado como impulso gerador de uma “força motriz” que orienta seus personagens em direção a uma busca pela verdade e por justiça. Essa “compensação” reaviva o interesse dos indivíduos pelo mundo ao passo que redesenha suas trajetórias.

A estética de Almodóvar

Pedro Almodóvar Caballero nasceu em 25 de setembro de 1949, no município de Calzada de Calatrava, localizado na Província de Ciudad Real - Espanha. Oriundo de família humilde, filho de um vendedor de vinho e de uma dona de casa. Sua devoção pelo cinema começou cedo. Entretanto, não possuía subsídios financeiros para custear seus estudos em cinema. Aos 8 anos de idade, mudou-se com a família para a comunidade autônoma de Extremadura, situada a sudoeste da península ibérica, onde passou a estudar em um colégio de salesianos e franciscanos.

Mais tarde na adolescência, durante a década de 60, Almodóvar, foi morar sozinho na capital Madri, com o propósito de estudar cinema e produzir filmes. Entretanto, deparou-se com período de extrema atrofia do cinema espanhol, ocasionado pela censura imposta pela ditadura franquista.³¹² No período compreendido entre as décadas de 60 e 70, houve na Espanha o início

³¹² A censura oficial no cinema espanhol entrou em vigor um ano após o golpe militar de 1936 que desencadeou uma guerra civil de três anos. Mesmo com algumas mudanças nas leis, a censura estabelecida se manteve até 2001, bem depois da morte de Franco, em 1975.

de uma fase de franco desenvolvimento econômico. O êxodo rural promovido pelo intenso desenvolvimento industrial, acompanhado por avultado processo de modernização social, transformou uma grande sociedade rural e conservadora no que mais tarde viria a se tornar a nova classe média espanhola, cujos hábitos e costumes comporiam “material de trabalho” para as inigualáveis narrativas fílmicas almodovarianas.

Para garantir sua subsistência, trabalhou como desenhista de história em quadrinhos, vendedor e foi vocalista de uma banda de *rock*. Posteriormente conseguiu um trabalho como auxiliar administrativo em uma empresa de telefonia, onde se manteve por mais de uma década. Este último emprego, além de conferir os meios econômicos que lhe proporcionaram adquirir sua primeira câmera profissional – uma *Kodak Super 8* com qual deu início à produção de curtas-metragem, os quais elencamos abaixo em ordem cronológica de produção – também desnudou peculiaridades e características dos costumes inerentes à nova classe média que se formava na Espanha. O que, certamente, teve função instigadora no processo criativo de suas tramas tão originais.

A produção experimental inicial de Almodóvar situou sua estética fora dos padrões artísticos consolidados outrora na Espanha. Sua obra anunciava um forte apelo ao uso de referências que enfatizam o estilo de vida cotidiano e a tendências consumistas. Em algumas de suas obras, é possível observar a presença de campanhas publicitárias de produtos de uso doméstico. Uma clara adesão ao estilo *pop art*³¹³, bastante presente nas manifestações artísticas daquele período.

Nas produções cinematográficas de Almodóvar, frequentemente são exploradas temáticas que também são objetos de escrutínio psicanalítico. Personagens subversivos aos valores constituídos pelo *status quo*, desprovidos de maniqueísmos, sexualmente livres, cujo “desejo” assume função norteadora de suas trajetórias de vida compõem o rol de características que conferem o cunho surrealista na produção desse grande nome do cinema espanhol.

Almodóvar pode ser considerado um legítimo representante pós-moderno de vanguarda artística surrealista. Sua *mise-en-scène* é sempre carregada de cores fortes e gritantes cheias de significados. A predileção e predominância do uso das cores vermelho e amarelo nos cenários e figurinos, cores da bandeira espanhola, são demarcadores de sua nacionalidade.

Com personagens autênticos avessos aos ditames do binarismo sexual, mulheres fortes independentes e desprovidas de preocupações de cunho maniqueístas. Sujeitos de aparência visual inusitada que contrariam padrões estéticos preconceituosos, diálogos escrachados e

313 *Pop Art* (abreviação das palavras em inglês Popular Art) foi utilizado pela primeira vez em 1954, pelo crítico inglês Lawrence Alloway, para denominar a arte popular que estava sendo criada em publicidade, no desenho industrial, nos cartazes e nas revistas ilustradas. Representavam, assim, os componentes mais ostensivos da cultura popular, de poderosa influência na vida cotidiana na segunda metade do século XX. Era a volta a uma arte figurativa, em oposição ao expressionismo abstrato que dominava a cena estética.

divertidos capazes de arrancar risos e lágrimas do espectador, Almodóvar se firmou no rol de grandes nomes do cinema contemporâneo.

O filme *Mães Paralelas* (2021)

Ficha técnica do filme

Nome	Madres Paralelas (Título Original) / Mães Paralelas (Brasil)
Gênero	Drama
Direção	Pedro Almodóvar
Roteiro	Pedro Almodóvar
Elenco	Penélope Cruz como Janis Martinez, Milena Smit como Ana, Aitana Sánchez-Gijón como Teresa, Israel Elejalde como Arturo, Julieta Serrano como Brígida, Rossy de Palma como Elena, Pedro Casablanc como o pai de Ana, Adelfa Calvo como sobrinha de Brígida.
Produção	Agustín Almodóvar e Esther García Rodríguez
Cinematografia	José Luis Alcaine
Trilha Sonora	Alberto Iglesias
Duração	123 minutos
Ano	2021
País	Espanha
Distribuidora	Sony Pictures
Estreia no Brasil	03/02/2022.

Lançado no ano de 2021, o longa-metragem *Mães Paralelas* retrata o drama de duas mulheres cujas histórias se entrelaçam em decorrência da maternidade. Ana, personagem coadjuvante, é uma adolescente de cerca de dezessete anos que resolveu levar adiante uma gravidez não planejada, mesmo contra a vontade de seus pais. Ela mantém um relacionamento conturbado e distante com seus pais, que são divorciados. A mãe de Ana é uma atriz de teatro, que constantemente precisa se ausentar de casa em decorrência das viagens que realiza em turnê com sua companhia teatral. Ana acaba encontrando conforto e atenção esperados da figura materna em Janis. Ambas têm em comum em suas histórias de vida o fato de que, de alguma forma, por motivos diversos, foram “privadas” do convívio com suas respectivas mães.

Janis, protagonista da história, é uma mulher madura de quase quarenta anos. Tem uma vida profissional estável, segura e independente. Fotógrafa bem-sucedida, inicia um relacionamento amoroso com um homem casado. Arturo, arqueólogo forense, que conhece durante uma sessão de fotos em seu estúdio. Janis engravida acidentalmente de Arturo. No momento em

que anuncia sua gravidez a ele, o mesmo questiona a paternidade da criança. Janis decide então romper o relacionamento com Arturo e ter o seu filho sozinho. Encontros e desencontros entre Janis e Arturo são constantes no desenrolar da subtrama.

Ana e Janis se conheceram no dia em que foram dar à luz aos seus bebês no hospital. A partir de então, seus destinos se entrelaçaram através da maternidade. Há várias semelhanças nas histórias de vida das personagens delas. Ambas são mães solo, que tiveram suas trajetórias de vida marcadas por episódios de violência, perdas e lutos.

Seus bebês vieram ao mundo no mesmo dia, na mesma maternidade e em momentos muito próximos. Essa sincronia de eventos que permearam o nascimento das duas crianças resultou fatalmente na troca dos bebês. Acontecimento esse que será descoberto anos mais tarde por Janis.

Janis e Ana estabeleceram um forte vínculo de amizade e mantêm contato após terem alta da maternidade. Com o passar do tempo, a bebê de Ana é acometida de um mal súbito e vem a óbito. Paralelo ao evento da morte da bebê de Ana, Janis observa constantemente a aparência física de sua criança e começa a desconfiar que a menina pode não ser sua filha.

Quando Janis decide visitar Ana, disposta a conversar sobre a possibilidade de que suas bebês tenham sido trocadas na maternidade, descobre que a bebê de Ana faleceu abruptamente. Janis fica perplexa, mas prefere não comentar sobre suas suspeitas. Ela convida Ana para morar com ela e cuidar de sua filha para que ela possa trabalhar. Ambas iniciam um relacionamento amoroso. A partir desse ponto, nos deparamos com uma emocionante história de amor, superação, busca, força feminina, vida, morte e luto.

Janis se vê em envolta em uma difícil escolha: informar a Ana que ela é a mãe biológica de sua filha, e abrir mão maternidade naquele momento, ou levar adiante o segredo estava lhe consumindo. Janis então decide contar toda a verdade à Ana. Neste ponto da narrativa, percebemos o caráter político orquestrado magistralmente por Almodóvar. A difícil escolha de Janis de entregar sua filha à mãe biológica ou ficar em silêncio e privar a menina da verdade sobre sua origem. Dilema que remete ao drama pessoal de Janis sobre a busca por conhecer a verdade por trás do desaparecimento de seu avô. Ela encontra os restos mortais de seu avô com a ajuda de Arturo. A história de violência encoberta pela ditadura fascista emerge e Janis, enfim, poderá seguir adiante.

O luto como “movimento”

A morte é a constância indubitável da qual temos consciência, desde que nos percebemos como indivíduos. O luto, por sua vez, configura-se como processo essencialmente necessário para o fluxo das dores provenientes da perda. Essas, a despeito do objeto perdido, condicionadas

ao processo de elaboração, cederão espaço para o processo de ressignificação da caminhada individual. O processo de “enlutamento” é solitário e subjetivo. Na perspectiva psicanalítica, segundo Freud (1915, p. 28), “O luto, via de regra, é a reação à perda de uma pessoa querida ou de uma abstração que esteja no lugar dela, como pátria, liberdade, ideal, etc.”. No discurso freudiano, vemos que as perdas se configuram como reais ou simbólicas e o produto resultante da perda é a dor psicológica e/ou física. O luto é caracterizado por uma grande tristeza, ausência de interesse por assuntos externos, reclusão e isolamento. O sujeito iludido recusa-se a realizar atividades que não estejam diretamente relacionadas ao objeto perdido. Esse processo pode ser longo e muito doloroso.

A abordagem dada ao processo de luto e de perdas, em *Mães Paralelas* (2021), segue um ritmo próprio bastante peculiar. A morte está presente na história das personagens, entretanto, suas dores e angústias abrem caminho para ressignificações individuais.

Morte e nascimento, conceitos usualmente paradoxais, parecem assumir relação de causa e efeito. O nascimento da bebê de Ana desencadeia a morte simbólica da “criança” que acabara de dar à luz e ao nascimento da mulher. A concretização da morte a partir da descoberta da ossada do avô de Janis faz germinar um novo momento em sua vida. Um recomeço. Morte real ou simbólica conferem movimento de transformação, renovação na trajetória das personagens.

O luto em Almodóvar é mecanismo de ação, movimento e transformação. A força da qual estão imbuídas suas personagens, a exemplo de Janis, orienta para a jornada de busca que somente cessará após o encontro com o seu objetivo. Neste caso, o “substitutivo” do objeto perdido.

Os objetos variam. De forma resumida, a busca por aquilo que lhes “*falta*.” Essa jornada de “*busca*” e regozijo logrado através da conquista do “*objeto*” faltante inaugura na trajetória dos personagens uma nova versão de si mesmos.

Deste modo, as “*pequenas mortes*” e perdas presentes na produção almodovariana podem ser compreendidas como engrenagens fomentadoras da destruição do “*velho*”, para que este ceda espaço ao “*novo*”. Em Almodóvar, o recomeço e a ressignificação das trajetórias são demarcados pela morte e pelo luto que, por seu turno, podem ser compreendidos como narrativas que, em uma ampla interpretação, de alguma forma, “atualizam” os conceitos do *trieb pulsão*) freudiano.

Pulsão pode ser compreendido como um dos conceitos mais problemáticos do legado freudiano. Seu significado original em alemão *trieb* (nome masculino, 1. impulso *masculino*, ímpeto *masculino*; (*Verlagen*) desejo *masculino*).³¹⁴

314 Dicionário Porto Editora. Infopédia (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/alemao-português>).

A grosso modo, podemos compreender as *pulsões* como sendo “forças” que influenciam diretamente na maneira como os indivíduos se relacionam com o seu meio. Entretanto, o conceito de *pulsão*, segundo Freud, é algo bastante complexo. E, portanto, faz-se mister apresentarmos as colocações abaixo:

De fato, o Trieb freudiano é o conceito em que a dificuldade de tradução rapidamente se converte em disputas teóricas, etimológicas, epistemológicas e, sobretudo, clínicas. A riqueza do vocábulo alemão teve destinos diversos conforme o solo em que foi implantado. É amplamente conhecida a celeuma em torno da tradução por instinto, que remonta à primeira tradução inglesa das obras completas de Freud, quando seus editores preferiram verter Trieb por instinct. (TAVARES, 2001, *In: As pulsões e destinos* - Edição bilíngue. p. 4).

Em nossa análise, as *pulsões* podem ser compreendidas como estímulos que direcionam os indivíduos em busca de um objeto. “[...] Nada nos impede de subsumir o conceito de pulsão no de estímulo: a pulsão seria um estímulo para o psíquico” (FREUD, 2014, p. 35).

Compreendemos aqui a *pulsão* como processo com características, cujo movimento orienta o indivíduo em busca de um objeto ou objetivo. O êxito na busca desse objeto é capaz de promover o equilíbrio, antes perturbado pela tensão originada na matriz da referida pulsão. Percebemos de forma clara esse movimento na trajetória de vida, da personagem protagonista Janis, na narrativa de Almodóvar.

Considerações finais

A partir do exposto neste trabalho, torna-se notória a riqueza da obra de Almodóvar em apreço. Nossa intenção, de forma alguma, foi recuperar todas as dimensões dessa obra de tamanha complexidade. Por este motivo, nossa opção foi a de esquadriñar detidamente, aspectos relacionados à representação do luto, seus desdobramentos, à luz de conceitos psicanalíticos, na condução das histórias de vida dos personagens protagonistas dessa narrativa.

Destarte, parece que o “*fim*” representados pela morte, na narrativa almodovariana, bem como o conseqüente processo de luto postulam a responsabilidade de promotores do que podemos interpretar como algo que estaria relacionado à “*pulsão de vida*”. Logo, a morte e o luto, em Almodóvar, podem ser examinados como elementos representativos de uma moção de “*preservação da vida*”.

Logo, os fluxos de energias psíquicas responsáveis pela indução de movimentos e ações observadas nos comportamentos dos indivíduos (*pulsões*); podem ser compreendidos na narrativa de Almodóvar, como as forças responsáveis pela motivação de busca, empreendida pela personagem Janis, por exemplo. A necessidade de descobrir o que de fato ocorrera

com seu avô, somados ao sofrimento de sua avó, presenciado por ela durante toda sua vida, nortearam sua incansável jornada de descoberta da verdade, que possibilitaram a ela, a seus familiares e amigos elaborarem adequadamente seus processos pessoais de luto e assim conseguirem seguir adiante.

Conclui-se, desta forma, que as experimentações estéticas utilizadas por Pedro Almodóvar na construção de suas narrativas ampliam as possibilidades de leitura dos sentidos da morte, do processo de luto e de seus desdobramentos. Bem como potencializam as possibilidades de diálogos e intermediações teóricas entre o cinema e a psicanálise.

Referências

ANDREW, J. D. **As principais teorias do cinema**: uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002 [1976].

BARTUCCI, Giovanna. (org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

BAZIN, André. **O que é Cinema?** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BENINI, Taís Rinália. A Psicanálise vai ao cinema: relações entre a linguagem do sonho e a da sétima arte. **Analytica Revista de Psicanálise**, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231651972019000200005. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRÉTON, André. **Manifeste du Surréalisme**. 1924. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/sergioalcides/dados/arquivos/Bretonsur.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

COSTA, Kelen Santana da; MAESSO, Márcia; CHATELARD, Daniela. **O Corpo no Discurso Psicanalítico**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

CRUXÊN, Orlando. **A Sublimação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DUNKER, Christian Ingo Lens; Rodrigues, Ana Lucília. **Cinema e psicanálise**: história, gênero e sexualidade. São Paulo: Nversos Editora, 2015.

FREUD, S. **Arte, literatura e os artistas. Obras incompletas de Sigmund Freud**. Tradução de Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FREUD, S. **As pulsões e seus destinos**. Edição Bilingue. Tradução de Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FREUD, S. **Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros textos. Obras completas de Sigmund Freud.** Volume 6. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. **Luto e melancolia:** a sombra do espetáculo. Tradução de Sandra Edler. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

GIMENES, Roseli. **Psicanálise e Cinema.** O cinema de Almodóvar sob um olhar lacanianamente perverso. São Paulo: Editora Scortecci, 2009.

LACAN, J. **O seminário, Livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991 [1964].

LACAN, J. **O seminário, Livro 7:** a ética da psicanálise. 1957-1958. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LAPLANCHE, J. PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIVERA, Tania. **Arte e Psicanálise.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema.** Tradução de Fernando Mascarello. São Paulo: Papyrus, 2003. (Coleção Campo imagético)

XAVIER, Ismail. **A experiência do Cinema, antologia.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a Cena. Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Referências filmicas

ALMODÓVAR, P. **Mães Paralelas.** (Filme-vídeo). Direção de Pedro Almodóvar. Espanha. El Deseo, Sony Pictures. 2021.

O LUTO EM “MENINA NINA” DE ZIRALDO: UM OLHAR LITERÁRIO

Fernanda Viana de Castro Albuquerque¹

Resumo: Refletir sobre o fim da vida humana é algo complexo, porém necessário. A morte para muitos é como uma passagem, para alguns simplesmente o fim, outros, entretanto, acreditam que a morte faz parte de um processo de evolução. Com base em tantos conceitos, que explicam o que é a morte, suas causas e consequências, ainda é delicado tratar desse tema com naturalidade. E por falar em naturalidade, como trabalhar essa temática com as crianças? Como encarar uma realidade tão absoluta desde a tenra infância? O que sente uma criança que se depara com a perda de familiares e amigos? Que mecanismos podem ser utilizados para minimizar a dor que a morte causa? Será que a literatura tem esse poder de ensinar que a vida tem começo, meio e fim? Como? Frente a tantos questionamentos, surge o Letramento literário que contribui para a formação de leitores e o estímulo diário à leitura, na perspectiva de que a criança compreenda e perceba a literatura no cotidiano, sentindo-se estimulada para fazer novas leituras. Diante do exposto, este artigo de pesquisa bibliográfica fundamenta-se na compreensão do luto na infância com base na obra literária *Menina Nina*, de Ziraldo. Pretende analisar como a temática da morte é explorada de forma lúdica e simbólica tanto para crianças que enfrentam o luto como também para preparar aquelas que nunca passaram por essa situação. Aspectos relacionados ao comportamento e sintomas, por exemplo, a angústia, o medo, a saudade e a solidão, atrelados às dificuldades de aceitação do luto serão desenvolvidos ao longo deste trabalho, assim como as questões que tratam do Letramento literário. Dentre os estudiosos que compõem o aporte teórico, destacamos Kubler-Ross e Bowlby, por tratarem a temática do luto numa visão científica e literária, fazendo jus à obra que embasa este estudo, como também Abramovich (2004), Cosson (2018), Lajolo e Zilberman (2004) e Soares (2009) que discutem as questões do Letramento literário. Esta análise demonstrará o caminho do autor em confortar a neta, que sofreu com a morte da sua vovó querida. Conclui-se enfatizando que o livro *Menina Nina* de Ziraldo, é uma das obras literárias infantis que lidam eficientemente com o luto na infância, ao tratar a dor de modo delicado e cheio de esperança. Para tanto, à luz do Letramento literário, lança mão de uma linguagem poética, leve e acima de tudo que sensibiliza adultos e crianças diante de um assunto tão temido.

Palavras-chave: Luto na infância. *Menina Nina*. Literatura infantil. Letramento literário.

Introdução

Sabe-se que existem diversos conceitos que caracterizam a morte, dentre eles apontaremos alguns. Segundo o Dicionário Aurélio (2001), a morte corresponde à cessação da vida. Desde o início dos tempos, a morte era vista como uma representação da libertação da alma e do espírito. Para o judaísmo, a alma sobrevive após a morte podendo retornar à terra para concluir sua missão, ou seja, acreditam na reencarnação, porém não reforçam bem a ideia de que exista uma vida após a morte. De fato eles creem que a morte não é o fim da vida, mas apenas do corpo físico. Caracterizada como a religião das múltiplas interpretações, o judaísmo possui diversas ramificações, dentre elas as que acreditam na reencarnação da alma em outros corpos, e outras na ressurreição dos mortos, isto é, o retorno da alma ao mesmo corpo físico. A pessoa que estiver prestes a morrer deverá colocar sua vida em ordem, transmitir a sua mensagem à família e a outros que lhe são importantes e, por fim, fazer a sua última confissão de pecados. Já para os muçulmanos, o entendimento da morte é que ao nascerem eles estão nas mãos de Deus, assim também é ao morrer. É tradição dessa cultura enterrar os mortos no mesmo dia que morrem, de preferência antes do pôr do sol.

Por sua vez, o cristianismo acredita que após a morte o espírito vai para o céu ou para o inferno, o destino será traçado conforme o que a pessoa fez em vida aqui na terra, não havendo uma reencarnação. Especificadamente, para os católicos, existe o purgatório e, para outras denominações, a morte é como uma passagem para a vida eterna. Quando um cristão morre, nota-se que familiares e amigos consolam uns aos outros pela perda do ente querido. Por fim, o espiritismo acredita na continuação da vida após a morte num novo plano espiritual ou por meio da reencarnação em outro corpo. Esta doutrina acredita que os espíritos dos mortos podem ser invocados, visto que, após a morte física, o espírito ascende para outra realidade onde se inicia uma nova vida. Desse modo, a morte não existe porque o espírito permanecerá em outra matéria, que é o corpo físico.

Para a Ciência psicanalítica, o luto é um trabalho que o ego tem que fazer para se adaptar à perda de objeto amado. O processo de luto inicia-se quando há percepção da perda e consiste no desenvolvimento e retirada gradual da *libido* do objeto perdido, possibilitando o posterior reinvestimento em novos objetos. É um processo de elaboração psíquica que depende da atividade do sujeito, que pode ser ou não bem sucedido, assim discutem os estudiosos Franco e Mazorra (2007).

Baseado em tantos conceitos que explicam o que é a morte, ainda é delicado tratar desse tema com naturalidade. E por falar em naturalidade, como trabalhar essa temática com o público infantil? Como encarar uma realidade tão absoluta desde a tenra infância? O que sente uma criança que se depara com a perda de familiares e amigos?

Ao vivenciar uma situação tão delicada como essa, é comum que a criança sinta medo, pavor e profunda tristeza. Porém, mesmo com esses sentimentos, é preciso viver esse momento. Diante disso nos questionamos: como a escola pode lidar com essa situação? Como o professor pode contribuir para que a criança enfrente esse momento sem traumas? E a família? De que modo os familiares podem vivenciar junto à criança um momento de extremo sofrimento? Que mecanismos podem ser utilizados para minimizar a dor que a morte causa? Será que a literatura tem essa habilidade de ensinar a respeito do começo, meio e final da vida humana? Sim! A literatura, enquanto arte da palavra, é capaz de recriar a realidade atribuindo novos sentidos às situações. Além de tratar essa temática de modo lúdico e simbólico, de forma que a criança entenda e aceite-a como algo imutável na vida humana.

Na obra *Menina Nina*, de Ziraldo, a temática do luto na infância é tratada de modo delicado e cheio de esperança. Por meio do letramento literário, o autor lança mão de uma linguagem poética, sensibilizando pessoas de todas as faixas etárias, inclusive as crianças. Mas, o que se entende por Letramento literário? Qual é a importância dele para o texto? Essas e outras indagações são respondidas na seção abaixo.

Algumas noções teóricas do letramento literário

Ao longo das últimas décadas do século XX, os estudos de letramento têm se solidificado no Brasil, sobretudo, pela voz de autoras como Matêncio (1994), Soares (2006), Rojo (1998), Kleiman (1995) e Terzi (1995). Segundo Soares (2009), a inscrição do termo letramento foi um marco teórico para a Linguística, uma vez que o termo ganhou estatuto nos campos das Ciências Linguísticas e da Educação. Conforme análise de Kleiman (1995), o termo *letramento(s)* tornou-se parte do discurso de especialistas da área, que passaram a utilizá-lo explicitamente, bem como aprofundaram as pesquisas nesse ramo. A primeira obra com tratamento específico do tema foi o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* organizado por Kleiman (1995). Os estudos sobre o letramento para a referida autora “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Outro conceito de letramento que merece ser discutido, conforme Kleiman (1995) e Soares (2009), é apresentado por Mary Kato, ao explicar a função da escola na área da linguagem. Kato (2001) afirma que o ensino da linguagem escrita tem o objetivo de tornar o cidadão funcionalmente letrado, inserindo-o no mundo da escrita, de forma que possa auxiliar as diferentes demandas da sociedade por essa ferramenta de comunicação. Esta inserção no mundo da escrita passa pela formação do leitor, de modo que é possível perceber a presença e a importância do que chamamos de letramento literário. Segundo Cosson (2018), o letramento literário caracteriza-

se em escolarizar a literatura, isto é, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o real sentido, que é humanizar, não tomá-la apenas como uma disciplina que não contextualiza suas práticas discursivas. Porém, é imprescindível que o letramento literário tenha a função de difundir o papel da literatura como sendo de vital importância na formação do leitor. E a escola é a grande responsável por isso, pois o letramento literário é prática intrínseca que pode e deve ser vivenciado cotidianamente no âmbito escolar. De acordo com Cosson (2018), o ato de ler é solitário, pois geralmente a leitura é individual, mas também é solidário por trazer aspectos diferentes de cada olhar do autor, e a cada leitura individual surgem aspectos, interpretações e visões de mundo próprias. O referido pesquisador esclarece ainda que o letramento literário existe como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola com o objetivo de formar um maior número de leitores.

É importante destacar que o letramento literário apresenta algumas características conceituais, dentre elas está o sentido de alfabetizar por meio de textos literários, de modo que a criança tenha contato com a literatura e seus clássicos, fundamental para seu desenvolvimento na fase escolar. Outro aspecto que merece destaque é o sentido de alfabetizar literariamente, a fim de que docentes e discentes possam utilizar a literatura de forma crítico-reflexiva, tornando-a uma prática cotidiana. Corroborando com essa ideia, Lajolo (1984) esclarece que o letramento literário ocorre por meio da literatura que, por sua vez, é um objeto social que depende de alguém que escreva e de alguém que leia. Assim, a literatura enquanto arte da palavra expressa os enigmas do homem sob múltiplas variações. Desse modo, para Cosson (2018, p. 29):

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Diante do exposto, percebe-se que a literatura destaca-se no desenvolvimento humano. Por intermédio dela, é possível entrar em contato com outros mundos, outras opiniões, outras visões. E é isso que o texto *Menina Nina* faz: incentiva-nos a compreender o luto na infância, compreender que a vida não termina na terra, mas que continua a existir em outros mundos, e Ziraldo esclarece que isso é exequível por meio do letramento literário. E já que o letramento literário apresenta a temática da morte por meio de uma linguagem lúdica e simbólica, o que vem a ser o luto na infância? Como lidar com esse tipo de situação tanto na família como na escola? Na próxima seção alguns esclarecimentos são feitos a esse respeito.

Caminhos teóricos que tratam do luto na infância

Em nossa cultura, discorrer sobre a morte não é tarefa fácil. É normal e comum que esse assunto cause medos e inquietações, pois se trata de um momento em que a vida humana chega ao final. Muitos evitam falar sobre isso, preferem viver como se a vida nunca fosse ter um fim. Bromberg (1998, p. 19) afirma que:

A morte pertence à condição humana. A morte da pessoa amada é não apenas uma perda, como também a aproximação da própria morte, uma ameaça. Todo seu significado pessoal e internalizado é, então, evocado e as vulnerabilidades pessoais a ela associadas são remexidas.

E quando se trata de conversar com a criança sobre a morte? Como proceder para que a criança passe pela fase do luto sem traumas e de modo consciente? Conforme Paiva (2011, p. 29):

Falar de morte com as crianças não significa entrar em altas especulações ideológicas, abstratas e metafísicas nem em detalhes assustadores e macabros. Refiro-me a colocar o assunto em pauta. Que ele esteja presente, através de textos e imagens, simbolicamente, na vida da criança. Que não seja mais ignorado. Isso nada tem a ver com depressão, morbidez ou falta de esperança. Ao contrário, a morte pode ser vista, e é isso o que ela é como uma referência concreta e fundamental para a construção do significado da vida.

O que se observa por parte de muitos é que há uma relutância em tratar o assunto como se fosse algo macabro ou até mesmo *proibido*. Não se trata de falar ou não falar sobre essa realidade, mas como trazer essa informação, pois a maneira de falar faz toda a diferença. Principalmente quando se trata de crianças, pois se para um adulto é difícil entender o porquê daquela situação, quanto mais para uma criança que está em fase de formação da personalidade.

Na tenra infância, a criança já pode observar situações relacionadas à morte, principalmente quando essa temática é apresentada nos desenhos animados, nos filmes, no noticiário do jornal, nas histórias como nos contos de fadas, por exemplo, essas situações, de certo modo, ensinam às crianças a noção do luto.

Para Bowlby (1990), o luto está associado a uma quebra de vínculo que é sentida como desamparo e aflição, podendo desencadear ansiedade de separação e pânico. Para o referido autor, a maneira como a criança vive o luto sofre influência principalmente por dois aspectos: padrões de relação familiar anteriores e reestruturação do sistema familiar em consequência da perda. As pesquisas de Kubler-Ross (1991) provam que as reações emocionais e comportamentais da criança diante da morte não são equivalentes às dos adultos. A perda de um progenitor é

diferentemente vivida consoante a idade e as vivências prévias da criança com questões da morte e da perda, uma vez que estas preparam-na psicologicamente para enfrentar situações desta natureza.

O diálogo é o caminho que favorece ao entendimento da criança quanto ao luto que ora ela enfrenta. Paiva (2011, p. 48) pontua quatro pontos essenciais relacionados à situação do luto, trata-se das reações da criança frente às situações de crise durante a vida. Para o referido autor, é fundamental:

1. Promover comunicação aberta e segura dentro da família, informando a criança sobre o que aconteceu.
2. Garantir que terá o tempo necessário para elaborar o luto.
3. Disponibilizar um ouvinte compreensivo toda vez que sentir saudade, tristeza, culpa e raiva.
4. Assegurar que continuará tendo proteção. (PAIVA, 2011, p. 48).

É natural que a criança tenha suas emoções expostas e não saiba como se expressar. Enquanto umas choram, outras se isolam, ou até mesmo se revoltam diante de uma situação irrevogável. E se isso não for tratado o quanto antes, certamente na fase adulta pode resultar em consequências irreversíveis, por exemplo, uma depressão. Segundo Paiva (2011), a criança pode ter muitas reações quando um dos seus progenitores falece, por exemplo:

Angústia persistente – medo de sofrer outras perdas e medo de morrer também;

Desejo de morrer com a esperança de se encontrar com o morto;

Hiperatividade expressa através de explosões agressivas e destrutivas;

Compulsão por cuidar e autoconfiança compulsiva;

Euforia e despersonalização;

Sintomas identificadores. (PAIVA, 2011, p. 50)

A criança diante do luto fica vulnerável a diversos sentimentos e sintomas físicos que, se não tratados durante o período do luto e se preciso for, após o luto, acarretarão sérios problemas para sua vida e também para a família. É importante que a criança sinta-se amparada pela escola, familiares e amigos, pois, a fragilidade psicológica que ora é sentida pode ser um fator determinante para que ela passe pelo luto com ou sem traumas emocionais. E por falar em passar pelo luto, Ziraldo apresenta em sua brilhante obra *Menina Nina* razões para não chorar. A seguir, teceremos detalhes sobre tais razões, tão bem explanadas pelo autor da obra.

Analisando as duas razões para não chorar em *Menina Nina*

O nascimento de Nina e a imensa alegria que sua avó Vivi sentiu ao vê-la pela primeira vez iniciam a narrativa. Vovó Vivi era uma mulher alegre, independente e gostava de viajar. Nesse momento, a vida lhe oportuniza viver uma nova experiência, a de ser “mãe” pela segunda vez; era como se ela renascesse com a chegada de sua neta.

Ao longo dos anos, avó e neta tornaram-se amigas inseparáveis. Nina adorava desenhar coisas engraçadas só para ver a vovó feliz e a vovó, por sua vez, as guardava com muito carinho. A garota gostava de mexer nos objetos de recordação da sua progenitora e imaginava como havia sido sua juventude, ao tempo que também alimentava seus próprios sonhos. As duas companheiras tinham muitos planos e eram grandes parceiras em tudo o que empreendiam juntas.

Tal era a admiração da garotinha pela vovó a ponto de Nina querer ser como ela foi na juventude. Porém, certa noite, aqueles planos e sonhos foram interrompidos: Vivi faleceu enquanto dormia. Diante daquela situação, Nina se revoltou com a perda da sua avó, sentiu-se sozinha, sem a amiga que pensou que teria por toda a vida. Agora, Nina precisa continuar a viver. E agora? Como continuar a vida sem sua companheira? Que razões ela teria para não chorar diante de uma verdade tão dolorida? Só depois de um tempo, a garota passou a entender a morte de dois modos, seu avô Ziraldo apresentou-lhe duas razões para não chorar e, somente assim, ela se confortou.

Uma abordagem lúdica e simbólica da morte em *Menina Nina*

O diálogo entre Ziraldo e sua neta a respeito da morte, seu significado e mistérios, foi uma inesquecível experiência para ambos, especialmente para ele, pois uma das mais importantes obras de sua carreira foi escrita, fruto desse diálogo. O autor, ao utilizar uma linguagem lúdica, por meio do imaginário infantil, conseguiu tratar de um assunto avesso à vontade de qualquer adulto, principalmente de uma criança, a morte. Conforme Kubler-Ross (1991), as reações emocionais e comportamentais da criança perante a morte não são equivalentes às dos adultos. A perda de um progenitor é diferentemente vivida conforme a idade e as vivências prévias da criança com questões da morte e perda, uma vez que estas preparam-na psicologicamente para encarar situações desta natureza.

Segundo Machado (2006), a forma como a criança vive o luto e representa internamente a morte varia de acordo com a idade, a personalidade, o estágio de desenvolvimento cognitivo e psicossocial, a intensidade com que ela vive e está próxima com esta crise e, também, com aspectos mais gerais como a cultura em que está inserida.

Nota-se que uma narrativa pesada e lenta substitui a narrativa alegre e leve com que Ziraldo iniciou a história. A todo instante, o autor faz uma interlocução com o leitor, porém ele a interrompe quando não ilustra três páginas, no clímax da dor de Nina, a fim de que o leitor use sua imaginação e perceba os sentimentos que tomavam o coração da garota, tais como, a angústia, o medo, a saudade e a solidão.

A menina antes de dormir observa sozinha pela janela do seu quarto o formato da lua, como ela estava redondinha e clara. Ao analisar a ilustração, em cores azul e cinza, nota-se que um sentimento de tristeza já se aproxima. É como se a morte fosse ali um prenúncio por meio da imagem da lua, *“E aí teve uma noite/ em que a Lua lá no Céu/ cedo se desenhou/ bem clara e redondinha”* (ZIRALDO, 2002, p. 25). O escritor redigiu as palavras “Lua” e “Céu” com letras maiúsculas, intencionalmente para preparar o leitor para uma nova situação. Percebe-se que a morte de vovó Vivi foi, nesse momento da história, anunciada e representada pela imagem da lua. Já que este astro passa por quatro fases e cada fase tem suas peculiaridades, há algo em comum entre elas, que se representa pela passagem e pela mudança. Ziraldo, brilhantemente, traz a imagem da lua como uma metáfora que representa a passagem da vida para morte.

A angústia de Nina, iniciada durante a noite, continua no dia seguinte “E o dia amanheceu, mas vovó não apareceu para o café da manhã. Vovó não estava lá para fazer a vitamina que dividia com a Nina. O que houve com a vovó? Meu Deus do Céu, o que houve?” (ZIRALDO, 2002, p. 26).

Depreende-se que o autor na frase *“Deus do Céu, o que houve?”* faz referência a Deus de modo apelativo, além de mais uma vez trazer a palavra “Céu” com “c” maiúsculo, enfatizando um lugar sagrado, um lugar onde Deus habita. É como se o escritor intencionasse preparar o leitor para o final da história, momento que explicará a Nina os motivos que ela tem para não mais chorar. A garota, ao descobrir que sua avó está morta no quarto ao lado, questiona-lhe como se ela pudesse ouvir e o desejo de Nina era esse mesmo, que vovó Vivi explicasse o porquê daquela situação repentina.

Verifica-se que Ziraldo, propositalmente, apresenta a narrativa da história nas páginas 26, 27 e 28 sem imagens coloridas, para que o leitor perceba a diferença entre a vida de Nina ao lado da sua avó Vivi e agora, sem vovó Vivi, ou seja, as imagens junto à narração dinamizam a história até certo ponto, entretanto, para marcar a morte de Vivi, as páginas não trazem mais

que palavras. É a partir dessa parte da história que o tema da morte é apresentado. Ziraldo retrata uma situação realística, sem ilustrações coloridas que representam a dinamicidade da vida. Ao invés disso, aponta o oposto, uma realidade dura e intransponível. Isso é constatado no trecho: “Quando a porta do seu quarto foi aberta finalmente com força e ansiedade, lá dentro, vovó dormia serena como viveu. Vovó dormia para sempre.” (ZIRALDO, 2002, p. 27). É o momento mais tenso e triste da história que Nina teria que enfrentar.

Para endossar esse tipo de situação, os estudiosos Louzette e Gatti (2007) apontam para o fato de que para além da real perda, todo o universo interno fica destruído, em especial, nos casos de crianças em fase de dependência do outro (que faleceu) para a construção da sua identidade e de modelos para construção da personalidade. Diante da morte inesperada da avó, Nina se revolta. A passagem da história que marca esse comportamento está presente no seguinte trecho:

Vovó, você nunca disse que queria ir embora assim, sem dizer adeus. Não era isso vovó que estava combinado. Vovó, e suas promessas? Vovó, e nossas viagens? Vovó Vovó Vivi, e as farras que a gente ia fazer? E a nossa parceria? Vovó, e os meus segredos? Pra onde você levou? E como eu vou crescer sem você me ver crescer? Como vou andar no mundo onde você não está? Vovó, eu não posso mais abraçar as suas pernas, não posso beijar seu rosto, não posso pegar sua mão... Vovó, que coisa difícil, Vovó Vivi, que aflição! (ZIRALDO, 2002, p. 28).

A partir do clímax da narrativa, Ziraldo desenvolve a história conduzindo a personagem ao equilíbrio psicológico, culminando com a resolução do drama que ora a garota vivenciava. Uma ilustração do rosto de Nina em tamanho ampliado, com apenas uma lágrima em destaque, expressa a angústia que Nina sentia. Por não estar entendendo aquela nova situação, a garota chora, expressando o pesar de não mais ter sua vovó Vivi. Neste trecho, o autor sensivelmente explica para Nina a razão do choro, afirmando: “*ou melhor: chore bastante. A gente afoga nas lágrimas a dor que não entendemos.*”

Seguindo a narrativa, novamente Ziraldo deixa uma página em branco com o objetivo de conduzir o leitor a refletir sobre a história e também tirar suas conclusões, quem sabe até se colocar no lugar de Nina por ter vivenciado uma situação semelhante. No entanto, a narrativa não para por aí. Ziraldo, sutilmente, apresenta dois motivos para Nina não mais chorar. Nota-se que esse trecho da história volta a ganhar ilustrações coloridas, como as do início, imagens que conduzem o leitor a perceber que depois de um drama como esse vivido por Nina, a vida, de fato, precisa ser retomada. No trecho: “*Mas espere, Nina, espere, porque há duas razões para você não chorar*” (ZIRALDO, 2002, p. 33), vê-se que a intenção do autor é chamar a atenção de Nina para uma nova expectativa de vida, na qual ela pode voltar a ser feliz, mesmo com a

ausência eterna da sua querida vovó. Ao apresentar duas soluções que podem sanar a dor que a garota sente, a narrativa encaminha-se para o final. A primeira delas afirma que:

Se muito além desse sono que vovó está dormindo não existe nada mais _como muita gente crê_ não existe despertar, nem porto, destino ou luz; se tudo acabou de vez _acabou completamente_ pode ter certeza Nina, a Vovó está em paz; não sabe nem saberá que está dormindo pra sempre. Aí você pode, Nina, ir dormir o seu soninho e sonhar um sonho bom, pois Vovó não está sofrendo. Como não vai acordar _seja aqui do nosso lado, seja em outro lugar ela está sonhando, Nina (como sonha toda noite, quem dorme um sono profundo). E então, Vovó vai ver sua netinha crescer nos sonhos de vocês duas. (ZIRALDO, 2002, p. 35).

Constata-se que esta primeira solução favorece o entendimento de que, após a morte, as pessoas dormem tranquilamente, não estão sofrendo e muito menos sabem que estão naquele estado de inconsciência. Caso a primeira solução não resolvesse o problema de Nina, ela poderia entender a morte de vovó Vivi por outro prisma. O trecho abaixo apresenta a segunda possibilidade de conforto para a garota:

Se, porém depois desse sono imenso, Vovó despertar num outro mundo, feito de luz e de estrelas, veja, Nina, que barato!!! Que lindo virar um anjo. Que lindo voar no espaço! E aí, se acreditamos que é desse jeito que as coisas acontecem, depois que a vida na Terra termina, pode ter certeza, Nina: vovó está vendo você. E então, quando você for dormir, dê um adeuzinho pra ela, mesmo que você não possa ver a vovó (é que o céu é muito longe). E de lá onde ela está, Vovó vai ver você crescer do jeito que ela sonhava. (ZIRALDO, 2002, p. 37).

O autor expõe outro motivo para sua neta não mais chorar. O que mais lhe interessa nesse momento é que Nina fique bem e supere aquela situação. Claramente, Ziraldo apresenta duas concepções a respeito da vida após a morte. Uma que não acredita na existência do céu, como um lugar em que as pessoas ficarão eternamente, e outra que crê que o céu é o lugar onde as pessoas habitarão para sempre.

E a imagem serena de Nina em cima da cama dando um adeus para o alto termina a narrativa. Seu rosto não denota nem alegria, nem tristeza, mas um sentimento de conformismo. Ziraldo, ao utilizar uma linguagem infantil carregada de sinceridade e amor, conseguiu fazer com que sua neta, equilibradamente, entendesse e aceitasse a morte de sua querida avó, além de compreender que o tempo jamais para. Assim, nós que estamos vivos, precisamos dar continuidade aos nossos projetos de vida.

Conclusão

O luto na infância é ainda considerado por muitos um assunto delicadíssimo e difícil de ser tratado, principalmente com crianças. Ao utilizar-se de imagens e de elementos da narrativa, o escritor Ziraldo conseguiu trabalhar essa temática de modo leve e simples, fazendo uso de elementos como uma linguagem coloquial e acessível a todos os públicos, especialmente o público infantil, a quem a obra se destina, e de ilustrações que tornaram a história cada vez mais real, despertando no leitor cada emoção vivenciada por Nina e vovó Vivi.

As palavras e as imagens, nas mãos de Ziraldo, transmitiram fortes emoções de quem, de fato, já viveu uma situação de extrema dor, como viveu o próprio Ziraldo, ao perder sua esposa Vilma. Além de se conformar com a dura realidade, o autor também teve a responsabilidade de confortar uma criança, sua primeira neta, explicando que a vida humana não é eterna, e “que choramos para afogar nas lágrimas a dor que não entendemos”, como diz o próprio Ziraldo (2012), mas que também temos duas razões para não mais chorar.

Ao apresentá-las, o autor elucida para as crianças que a vida humana tem fim e que quem fica deve continuar a “inventar a vida”. Observa-se que a intenção do escritor é mostrar que Nina, apesar de sofrer com a perda da avó, se recuperaria e voltaria para a vida social que sempre teve. Ou seja, a explicação do avô Ziraldo à sua netinha funcionou como uma intervenção para que Nina conseguisse sair, sem traumas psicológicos, de um momento dramático que ora lhe tirou a alegria e a ternura comuns de uma criança na sua idade. O trecho que conclui a obra: *“Portanto, não chore mais e vá dormir, minha querida. Dos dois jeitos desse adeus é que a gente inventa a vida”* (ZIRALDO, 2002, p. 37) caracteriza-se por transmitir uma mensagem clara e sensível capaz de alcançar o imaginário de adultos e crianças. O psicológico abalado agora tem motivos para continuar a viver.

Consideramos essa obra brasileira como um clássico da literatura moderna infanto-juvenil. Falar da morte não é e nunca será um tema que traz alegria, pois ela rompe com o que há de melhor na vida humana, os laços afetivos, que dia a dia são construídos e cativados natural e unicamente. E falar em algo tão dolorido, que afeta nossos sentimentos, de fato não é uma tarefa para qualquer pessoa.

Diante disso, constata-se a relevância do letramento literário no texto, pois, por intermédio dele, Ziraldo interpretou com maestria um assunto atemporal, utilizando-se de uma linguagem lúdica e simbólica. A significativa presença do letramento literário em *Menina Nina* possibilitou a adaptação da temática do luto, principalmente para o imaginário infantil, de modo leve, poético e sensível.

Referências

- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BROMBERG, M. H. P. F. **A psicoterapia em situações de perdas e luto**. 2. ed. São Paulo: Editora Psy, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FRANCO, M.; MARROZA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas da morte do genitor. **Estudos da Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 503-511, 2007.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAN, Angela Bustus. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- KUBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LOUZETTE, F.; GATTI, A. Luto na infância e suas consequências no desenvolvimento psicológico. **Revista Electrónica**, ano I, n. 1, p. 77-79, ago. 2007.
- MACHADO, A. Como lidam as crianças com a morte/luto. **Revista sinais vitais**, n. 67, p. 45-50, jul. 2006.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte de falar da morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores**. São Paulo: Ideias & Letras, 2011.
- PINTO, Ziraldo. **Menina Nina, duas razões para não chorar**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

O MUNDO MODERNO E TECNOLÓGICO NOS CONTOS “NO ANNO 2000” E “OS EX-DEFUNTOS”, DE BERILO NEVES

Cleane da Silva de Lima³¹⁵

Luzimar Silva de Lima³¹⁶

Resumo: O universo literário constrói um elo entre o real e o fictício por meio dos mais diversos assuntos, sejam eles ligados à ciência, à tecnologia ou a questões sociais. Tanto na obra literária quanto na vida real, o mundo excêntrico está presente nas vivências do homem, pois sempre almejou um futuro tecnológico que tornasse possível a realização de seus próprios desejos. Ademais, a fantasia é o primeiro passo para a concretude do “quase impossível” que provoca e satisfaz a inteligência humana, sendo motivado a grandes aspirações, tornando-o visionário quando sua imaginação o leva a descobrir métodos e ideias sobre algo considerado desconhecido e desafiador. Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar os narradores-personagens imersos nas ideologias do mundo moderno e tecnológico dos contos “No ano 2000” e “Os ex-defuntos”, do escritor piauiense Berilo Neves. Esta pesquisa tem como aporte teórico: Asimov (1984), Todorov (2004), Allen (1974), Perrot (2015), Pirandello (1999), entre outros que estudam assuntos relacionados à ficção científica na literatura, a Mulher e o humor, situando o mundo em uma era moderna diferente da que o homem conhece. Assim, a construção das narrativas de Neves, em alguns contos, está entre a ficção científica e a temática mulher, os quais evidenciam o humor, a ironia e o riso. Os conteúdos desses textos produzem o efeito de divertir o leitor devido aos mais variados personagens e invenções científicas que povoam as narrativas. Os referidos contos constroem um mundo moderno e tecnológico que evidencia as mulheres no comando das questões sociais e políticas, como também a ausência delas, o que não acontecia na época dos personagens dos dois textos citados. Outrossim, os personagens experimentam um mundo completamente diferente com uma avançada tecnologia, sentem-se deslocados naquele ambiente que destoa dos costumes, das tradições, da política e da tecnologia dos quais estavam habituados.

Palavras-chave: Narradores-personagens. Mundo moderno e tecnológico. Nos anos 2000. Os ex-defuntos.

315 Mestra em Literatura pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

316 Doutoranda em Literatura pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Introdução

Por meio da imaginação e fantasia, a Literatura constrói diversas maneiras de comunicar os anseios, os desejos e a alegria do homem, provocando a catarse do que foi lido. Ademais, é uma das artes que alimenta e quase pode saciar o homem de conhecimento, emoção e criatividade, pois os textos literários trazem raízes de épocas, contextos históricos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, entre muitos outros meios, a partir das situações sociais em que a humanidade está imersa, resgatando períodos da história de uma maneira mais branda. Além disso, é uma das artes mais instigantes, posto que une uma visão de mundo em que as aspirações do que é moderno e futurista, embora alheio ao homem e a tudo que conhece ou está acostumado, faz sentido por meio das mais diferentes narrativas.

É comum a literatura, os filmes, as músicas, as peças teatrais e os textos, nos mais inimagináveis contextos produzidos, utilizarem-se de um mundo no mais avançado nível tecnológico, onde as pessoas possam viver culturas, costumes, tradições e sociedades diferentes de tudo já visto. Ou seja, ligação entre mundos, seres de outros planetas distantes como ocorrem em alguns contos de livros de Berilo Neves e de muitos escritores de ficção científica.

Assim, este trabalho analisa os narradores-personagens imersos nas ideologias do mundo moderno e tecnológico nos dois contos do escritor piauiense Berilo Neves, “No ano 2000” e “Os ex-defuntos”, que evidenciam dois contextos semelhantes com personagens deslocados, ou melhor, pertencentes a épocas diferentes das suas e o choque cultural em um tempo considerado moderno em relação aos seus.

Logo, o artigo é dividido em duas seções: a primeira explora a ficção científica nos textos literários; a segunda posiciona, por meio dos estudos sobre a ficção científica, os narradores-personagens dos contos referidos numa era tecnológica, imersos num contexto social diferente do qual foram educados.

A ficção científica no texto literário

A ficção científica constrói visões de sociedades evoluídas e com ideologias, comportamentos, culturas diferentes por meio de variados arranjos sociais inéditos. Alguns escritores e autores de filmes criam personagens máquinas, com um alto teor mecânico e/ou puramente humanos, com a pele e as expressões sensíveis, além de histórias compassivas.

Para Allen (1974), uma forma de conceituar a ficção científica se constitui numa literatura que expande imagens da ciência e da relação entre o homem, o mundo e sua inteligência por enxergar a vida no universo, pois

[...] o interesse da ficção científica encontra-se na relação entre o homem e sua tecnologia e entre o homem e o universo. A ficção científica é uma literatura de mudança e uma literatura do futuro, e embora seja tolo afirmar que a ficção científica é um gênero literário de grande importância nesta época, os aspectos da vida que ela considera tornam-se leitura e estudo de muito valor – pois nenhuma outra forma literária faz exatamente as mesmas coisas. (ALLEN, 1974, p. 207).

Textos de ficção científica como *Frankenstein*, de Mary Sheley; *Vinte mil léguas submarinas*, de Julio Verne; *Século XXI*, de Berilo Neves e filmes, por exemplo, *Eu, robô*, dirigido por Alex Proyas, baseado na obra de Isaac Asimov, *Eu, robô*, entre muitos outros de ficção científica, exprimem um olhar de um mundo não somente diversificado, mas também original. Ademais, uma das mais interessantes criatividades é a união ou extensão de mundos e seres nunca vistos ou inimagináveis, tempos e criações de ambientes diferentes do que já se conhece sobre o planeta Terra e a exploração de outros planetas, e de maneira menos habitual, a presença de situações corriqueiras e com humor irônico passam a permear esse tipo de narrativa. Isso porque a literatura provoca o desejo de enxergar um mundo mais científico, tecnológico e vale-se de uma ciência avançada que ultrapassa tudo aquilo que já se conhece ou se tem percepção.

A arte literária produz um tipo particular de comunicação entre mundos, sociedades, um contato multicultural entre o novo e o antigo, o arcaico e o avançado, em um meio social que também é experimentado pelo leitor. Ademais, o texto literário agrega aspectos do fantástico, na ficção científica, provocando o insólito, o contato entre o real e o futurista, ou melhor, um tempo em que se agregam o presente dentro do futuro e o futuro dentro do presente. É, portanto, com a criação de seres inimagináveis, construídos ou descobertos por meio da tecnologia, da ciência que as histórias ganham corpo, como ocorre nos contos “Os ex-defuntos” e “No ano 2000”, por exemplo.

O fantástico oferece ao leitor uma leitura não somente com o sobrenatural, mas com o inimaginável e imaginável, focando as questões sociais já conhecidas e percebidas pelo leitor numa dinâmica completamente nova e fora do comum, porém, perfeitamente compreensíveis aos leitores. Assim, para Todorov (2004, p. 19),

O fantástico implica, pois, uma integração do leitor com o mundo dos personagens; define-se pela percepção ambígua que o próprio leitor tem dos acontecimentos relatados. Terá que advertir imediatamente que, com isso, temos presente não tal ou qual leitor particular, real, a não ser uma “função” de leitor, implícita ao texto (assim como também está implícita a função do narrador).

Os textos de ficção científica, como já vimos, envolvem a curiosidade, conhecimento de histórias incomuns, já que inovam um olhar mais direcionado ao futuro. Por isso é natural que se aproprie de conteúdos como guerra, conflitos que envolvem ciência, tecnologia. E de

uma maneira menos habitual, a incorporação de temáticas voltadas para o humor, o qual é responsável por tornar o texto divertido, sem se distanciar do que é característico ao referido gênero. Conforme Asimov (1980, p. 6),

[...] o humor não constitui, por si mesmo, uma história. Se bem feito, ele melhorará uma história, porém, não tornará boa uma que seja ruim. Se você estiver escrevendo uma história de ficção científica engraçada, certifique-se então de que, se o humor for retirado, o restante constitui, por si, uma história de ficção científica razoavelmente boa.

Asimov (1980) reflete sobre a seriedade da criação de um texto, principalmente a motivação de ficção científica, pois a obra feita deverá ser boa com ou sem humor. Porque no fim, o humor não é o mais importante do texto, mas o conteúdo que dele consiga dialogar com o leitor. Um exemplo de humor é explícito nos contos de Berilo Neves, em “Uma viagem ao inferno”, “No século XX”, “Os ex-defuntos”, entre outros que trazem uma visão de liames entre dois mundos diferentes e entre sociedades antigas e atuais, revestidas de críticas sociais. A ficção científica, em alguns de seus contos, varia entre seres de outros planetas, construções de homens mecânicos a descobertas científicas, situando o humor nos acontecimentos mais estranhos que o homem, a sua criação e o mundo estão envolvidos.

Aquele que escreve ficção produz em seus textos questões sociais, além de evidenciar os problemas que envolvem temas sobre ideologias a críticas econômicas, sátiras e ironias a comportamentos, cultura etc. O escritor que também produz humor pode envolver todas essas problemáticas para enfatizar a crítica que almeja alcançar em seu texto, revestindo-a do contexto do que é característico da ficção científica. Para Pirandello (1999, p. 175), “[...] o humorista faz realmente o inverso: ele decompõe o caráter em seus elementos, e enquanto aqueles procuram torná-lo coerente em cada ato, estes se divertem, então, em representá-lo nas suas incongruências”.

O mundo social é construído de regras que muitas vezes são quebradas e desviadas do correto. E as críticas que povoam essas problemáticas podem ser construídas mediante esse desvio e enxertado de elementos que produzem o riso seja pela sátira, seja pela ironia que são produzidas mediante os fatos e ações sociais em que as pessoas estão imersas, juntamente às regras e condutas sociais. Por conseguinte, não há como escrever uma história sem apresentar fatos sociais, uma vez que o homem é um ser social e político, portanto, imerso dentro de um meio regido por leis e regras que em algum momento são questionados pelo próprio homem.

Assim, sabendo de sua participação social, de seus direitos, deveres, seu posicionamento social, é estimulado também pelos sonhos, os quais dão maior vivacidade às questões supracitadas: o alcance do mundo tecnológico e mais harmônico com a ciência. Dessa forma,

a evolução da humanidade, por meio da inteligência, vai moldando a sociedade; ou seja, a maneira de pensar, a visão de poder social, econômico, político, criando outras formas de cultura e intensificando ou questionando as ideologias, pois cada história carrega uma ideologia e questionamentos manifestados aos leitores, por intermédio dos problemas dos personagens, que enfrentam desafios e solucionam seus atritos por causa de sua inteligência, em muito potencializada pelo poder científico.

Na construção das histórias de ficção científica está em voga o ambiente, as personagens com individualidades, físico diferentes ou idênticos ao do homem, a inteligência superior, além de uma certa ingenuidade e malícia que o ser humano melhor domina. Assim, “um meio maior de substanciar a estória em qualquer ficção científica é a descrição dos mundos e sociedades em que toma lugar [...]”. (ALLEN, 1974, p. 201), pois a criação de um mundo interessante ao leitor deve ser escrita por meio de uma imagem ainda não vista ou mesmo óbvia ao próprio homem, senão, ainda não percebida. Também deve haver personagens semelhantes ou não ao ser humano na conduta, no comportamento; não obstante, sua diferenciação pode ser encontrada no contato entre ambos e no parentesco com o homem.

O ser humano tem ganância do novo, da descoberta, do invento, da criação. Descobrir um mundo novo, seres extraterrestres, habitar novos mundos e formular situações que protagonizem o ser humano como ser descobridor e desbravador do universo provoca mais sede pelo conhecimento e pela eficiência e evolução da ciência. Por isso,

[...] fenômenos novos e insuspeitados são periodicamente descobertos pela pesquisa científica; cientistas têm constantemente inventado teorias radicalmente novas. O exame histórico nos sugere que o empreendimento científico desenvolveu uma técnica particularmente eficiente na produção de surpresas dessa natureza. (KUHN, 1975, p. 77-78).

O homem, tanto na ciência quanto o cientista/escritor na literatura, produz o mesmo desejo: avanço científico e tecnológico. Desbravar o universo sempre foi um anseio de ambos, o que se torna emocionante é a construção de detalhes e imagens que o cientista dos textos literários descreve, bem como dos filmes, que, por meio do audiovisual, transportam o telespectador a vivenciar as situações e os ocorridos dessa aventura. O escritor de ficção científica é um grande visionário e mágico que produz visões e disponibiliza tanto ao leitor, quanto espectador a construção de seus pensamentos ao produzir o grande desejo da evolução da ciência. Assim,

[...] a narrativa dá sinais de que poderia se encaixar na categoria de ficção científica, que põe a ciência no centro do relato e mostra as consequências sociais e psicológicas provocadas pelas mudanças devidas ao avanço científico e tecnológico. O relato, porém, é sucinto, e a ciência e a técnica, mais decorativos do que essenciais. (RIBEIRO, 2012, p. 225).

A narrativa dispõe de várias questões que são apresentadas pelos personagens, bem como a relação entre homens e mulheres e a percepção de ambos no mundo tecnológico e no meio social. Em alguns contos de Berilo Neves, é comum o jogo de humor na relação entre ambos os sexos e a tecnologia. Em que na ficção há uma tentativa de nivelar a ausência das mulheres, por exemplo, o extermínio delas ou mesmo o desejo de não ter contato com elas, o que, no final das contas, revela um homem imerso na tecnologia que não vive sem elas, mesmo com todas as tentativas de aniquilá-las. Para Perrot (2015, p. 16),

Em primeiro lugar, porque as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato. Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte das coisas.

Nos textos literários de Neves, a ironia está circunscrita na imagem da mulher como ser perverso que há uma necessidade de silenciar. Não faz parte do mundo tecnológico e quando faz, é para construção de vingança, como em “A inimiga dos homens”, uma cientista que constrói uma tecnologia para aniquilar todos os homens por causa de seu ódio extremo a eles. Por outro lado, todas as tentativas de exterminar tanto um quanto outro não são bem sucedidas. A ironia e o humor do autor, em relação aos dois, traduzem a guerra dos sexos entre ambos. O homem torna-se protagonista das histórias seja como cientista, seja como herói. Nas narrativas de Neves, ambos são construídos pelo humor e ironia.

Na seção abaixo, será estudada a construção do mundo moderno/tecnológico e ideológico em que os personagens-narradores dos contos “No ano 2000” e “Os ex-defuntos”, do escritor piauiense Berilo Neves, estão imersos; além do choque cultural experimentado pelos personagens dos dois contos.

Os narradores-personagens na era tecnológica dos contos “No ano 2000” e “Os ex-defuntos”

Os dois contos “No ano 2000”, do livro *A costela de Adão*, e “Os ex-defuntos”, que compõe a obra *A mulher e o Diabo*, são os dois primeiros livros de Berilo Neves, escritor piauiense de ficção científica, nascido na cidade de Parnaíba, em 1989, e falecido no ano de 1974, no Rio de Janeiro. Neves foi jornalista, contista, farmacêutico que se destacou à imprensa e à literatura brasileira nas primeiras décadas do século XX, como um dos primeiros brasileiros a escrever ficção científica no país. Escreveu nove livros, entre eles, literatura de viagem como “Pampas e Cochilhas”. Além disso, nos contos, Neves destacou questões sociais, morais, culturais, ideológicas entre outros assuntos por meio do humor e ironia presentes nos personagens e nos enredos.

No conto “No anno 2000”, do livro *A costela de Adão*, o narrador-personagem narra a própria morte e os sentimentos ocorridos naquele momento. Enquanto desperta do após-morte, o narrador percebe que ainda está em casa, porém vazia, sai à rua e tudo a sua volta está diferente. Mediante a experiência do narrador:

Raros transeuntes deslizavam na via pública como se fossem impelidos por eletricidade. Eram umas criaturas esquisitas, estranhamente magras, que passavam por mim, quase todas com uma velocidade de trem expresso. Quis deter uma dessas pessoas, mas não consegui senão bater no braço de uma delas, braço que ressoou como se fosse de aço. Essas pessoas olharam-me com uma expressão de curiosidade como se eu fosse diferente delas, mas continuaram a sua viagem, sem me ligar grande importância. Notei que não vestiam roupas como as que eu estava acostumado a ver e envergava naquele momento. Usavam uma túnica de tecido metálico, que lembrava o amianto. (NEVES, 1936, p. 37).

As pessoas e as regras de conduta dessa nova geração e sociedade em que o narrador estava experimentando e se percebendo um estranho eram completamente diferentes das pessoas de sua era, as quais não existiam mais. Elas eram revestidas de metal como algumas partes das casas. As crianças brincavam em silêncio; as roupas, a jaqueta que usava soavam diferente das túnicas de amianto que esses homens usavam.

Na ficção científica, os personagens são apresentados em ambientes que descrevem a ciência e o avanço social e tecnológico que passam a reger essa nova sociedade e sua evolução. Neves situa o personagem e a forma de enxergar a realidade atual pela experiência do narrador com seres diferentes e construções ideológicas, com pessoas conformadas e controladas pelo ritmo de vida. Conforme Allen (1974, p. 208),

Qualquer obra de ficção científica, quer conto quer romance, precisa ter um narrador, um enredo, uma trama, um cenário, personagens, estilo e tema, e como qualquer prosa, os temas de ficção científica preocupam-se com a interpretação da experiência e da natureza do homem em relação ao mundo e ao seu redor.

Neves produz um narrador que situa o leitor de seus sentimentos e anseios, além do enredo, ou seja, dos acontecimentos da morte e da pós-morte e descobertas sobre o novo mundo. O cenário, como a rua e a cidade do Rio de Janeiro, destoa da que o narrador conhecia, bem como o comportamento das pessoas e um só idioma para comunicação. Desse modo, a ficção científica trata de situar o homem frente às mudanças sociais em que está imerso, além das experiências do mundo, como ocorre com o personagem em questão.

O narrador vai descrevendo as mudanças e situando o leitor ao enredo da história frente o seu ponto de vista. Logo, para ele, a cidade estava mudada, não havia veículos como antes, os viventes não o compreendiam. Consoante o narrador:

No céu passavam inúmeros veículos de todos os feitios e sempre em grande velocidade. Uns tinham a forma de torpedos gigantescos, outros eram verdadeiros cilindros que levavam, no bojo, milhares de pessoas. Havia, ainda, aparelhos para uma só pessoa, os quais me fizeram as 'baratinhas' do tempo em que o automóvel era a última palavra da aviação. De momento a momento, passavam grandes peixes metálicos, de feitio dos 'Zepelins' antigos, mas consideravelmente maiores.

O narrador-personagem constatou que aqueles homens viviam mais anos do que os de seu tempo, não se preocupavam com trabalho. Eram resistentes a micróbios, morriam entre 200 a 300 anos, e outros eram fabricados pelo estado, havendo um controle de produção de homens no mundo. O narrador percebe que tanto os transportes quanto as pessoas eram eletrizadas, podendo, assim como um veículo, ir de um lugar a outro com muita rapidez. A alimentação era apenas de comprimidos químicos. Na nova humanidade, não existiam mais mulheres, apenas homens, não havia a necessidade de duplicidade. O que constrói o efeito de sentido aterrorizante ao narrador condenado à morte novamente. Por fim, o personagem desperta, sentindo-se aliviado por ter sido apenas um sonho.

O conto "No anno 2000" constrói, por meio do humor, a crítica em relação às mulheres, ou seja, o preconceito ao sexo feminino, pois a ausência das mulheres e a tentativa de apagar a existência delas ocorrem na construção da fala do personagem que relata não ter necessidade de duplicação de sexos e que causava apenas conflitos. Um humor que tem como pano de fundo uma crítica que traz a mulher como dispensável e submissa ao homem. Segundo Perrot (2015, p. 141), "os homens e mulheres vivem juntos os grandes acontecimentos, as rupturas do tempo. Juntos, e diferentemente, em razão de sua situação na sociedade do momento". Mesmo que experimentem e enfrentem as modificações do meio social, as condições não se igualam, pois há uma disparidade entre ambos como ocorre no conto, pois mesmo com os avanços tecnológicos, a ciência, no conto, privilegia o homem isentando a mulher e remediando sua ausência, como forma de qualidade de vida do homem.

Já no conto "Os ex-defuntos", do livro *A mulher e o diabo*, o personagem-narrador conta que, após 10 anos da própria morte, alguém bate em seu caixão, chamando-o pelo nome; esse é o momento que percebe que está vivo mais uma vez. "___ estão ressuscitando todos os defuntos da classe de 1920! Disse-me ele, com a face banhada num riso infantil e apressei-me em vir chamá-lo." (NEVES, 1936, p. 15). Fagundes percebeu que estava vivo novamente

quando reconheceu o coveiro que algum tempo o havia enterrado no cemitério do Caju. Estava contente por mais uma vez sentir-se pertencente ao mundo. Percebia a estranheza e a mudança nas pessoas e na forma arquitetônica do ambiente em que antes lhe eram familiares.

Neves cria humor quando o personagem volta à vida, pensando que seria uma nova oportunidade. Seu estado perplexo é confirmado com a reviravolta que sua nova forma de vida lhe proporciona. O conto traz uma crítica sobre o comportamento masculino, principalmente na inversão de posição entre homens e mulheres, bem como a forma como se percebe na posição social relegada às mulheres por meio do humor e da ficção científica. Para Asimov (1984, p. 6), o escritor de ficção científica, quando se apercebe do riso, deve buscar no humor “o justo meio-termo. A frase do trocadilho deverá ser longa o suficiente para parecer engenhosa ao leitor, mas não a ponto de cansá-lo antes de terminá-la. O ideal é que ele possa ler a frase com um relance de olhos”.

Desse modo, prenderá o leitor à obra literária, lendo-o com atenção e desejo sem se tornar enfadonho ou sem interesse, pois não é fácil construir humor em narrativas, por isso, deve compreender a escrita como algo sério e de produção de efeito que possa tocar o interesse do leitor até o fim da leitura. A ficção científica possibilita reflexões sobre a ciência e o comportamento do homem, o que vai ao encontro do ponto de vista do personagem frente a sua existência nesse novo mundo. Conforme Todorov (2004, p. 31), “quando não se desliza para a alegoria, a ficção científica atual obedece ao mesmo mecanismo. Trata-se de relatos nos que, a partir de premissas irracionais, os fatos se encadeiam de maneira perfeitamente lógica”. Os acontecimentos, no conto, são postos como um assunto relevante, ou seja, naturalmente ocorrido, pois a personagem desperta da morte e experimenta uma nova realidade, percebendo o mundo como novo e estranho ao seu, frente aos comportamentos e ideologias, principalmente sobre as mulheres. Pois, para o narrador, a cidade era estranha assim como o comportamento da nova geração. A cidade “pareceu-me inteiramente mudada. Veículos esquisitos, de tamanho gigantescos, cruzavam-se nos ares. Ruídos surdos de motores enchiam o espaço de um zum-zum terrível de besouro” (NEVES, 1936, p. 17).

Um dos primeiros eventos que o narrador descreve é sua experiência com os novos veículos na cidade e a mudança do espaço urbano. Além disso, outro fator que capta a atenção dele é não encontrar mulheres na rua. Dessa forma, o personagem relata que: “o que primeiro me chamou atenção foi a ausência radical de mulheres. Toda a gente vestia calças e usava bengalinas de junco. Algumas pessoas, de andar miúdo e saltitante, lembravam-me as ‘melindrosas’ do meu tempo” (NEVES, 1936, p. 17).

O personagem estranha justamente por não reconhecer as mulheres, logo, elas aparentam o mesmo comportamento masculino, ou seja, a conduta, as vestimentas não eram iguais às de

seu tempo, o que instiga ainda mais a curiosidade e a perplexidade para ele sobre essa nova geração. Isso produz o efeito de humor e crítica social à forma como as mulheres do seu tempo são tratadas e como os homens passam a serem tratados nessa sociedade tecnológica. O narrador é guiado por um homem desse novo tempo e lhe informa das mudanças e a conduta das pessoas naquele período, e quem está no controle das regras sociais.

A maior parte de gente que o sr. Vê na cidade é mulher, exclusivamente mulher. Há 2 anos elas tomaram conta de tudo: desde o palácio do catete até os quartéis. São elas que ocupam os melhores cargos, que desfrutam as mais doces regalias. São ministras de Estado, congressistas legisladoras, advogadas, médicas, banqueiras, o diabo em suma. Só deixaram para os homens os encargos mais brutos ou menos rendosos. (NEVES, 1936, p. 18).

São as mulheres que se vestem como os homens, dominam as normas sociais e ditam as regras, o comportamento e as legislações. Enquanto os homens agora cumprem o papel que era relegado às mulheres no tempo do personagem, o sexo feminino ocupa o espaço que antes era dirigido por homens como no tempo do narrador.

O humor provocado está na inversão dos papéis femininos e masculinos, pois as mulheres passam a ter as regalias masculinas enquanto os homens ficam presos ao papel que era relegado a elas perante o modelo social de que o narrador estava acostumado. Para Pirandello, “as contradições fundamentais às quais se costuma dar por causa principal o desacordo que o sentimento e a meditação descobrem ou entre a vida real e o ideal humano ou entre as nossas aspirações e as nossas debilidades e misérias [...]” (PIRANDELLO, 1999, p. 143). Dessa forma, o humor está alicerçado nas mudanças ideológicas e sociais que regem a sociedade, como ocorre no conto, pois o papel masculino como dominador torna-se submisso, inferior, o que faz o narrador questionar seus costumes e sua convicção de não se habituar a essa sociedade.

O conto também realça os interesses, as decepções do narrador e de seu guia, que demonstra insatisfação e raiva das mulheres, afirmando que são eles que ficam em casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos trabalhos poucos rendosos, cuidando das crianças. Principalmente, porque se articulam contra eles, pois, são eles agora que darão à luz aos filhos.

__ Já estão tratando disso... Mandaram chamar os maiores médicos do mundo, sobretudo os parteiros e pretendem fazer não sei que mudança no nosso corpo [...] __Dessa vez fui em que senti um suor escorrer-me pela testa numa agonia. Tropecei num indivíduo alto, de cara patibular, a quem roguei, com humildade: __ O sr. Quer ter a bondade de me assassinar?”. (NEVES, 1936, p. 19-20)

O narrador prefere a morte a viver conforme uma sociedade regida por mulheres, ser submisso a elas. Ou seja, viver o papel das mulheres é um fardo, assim como experimentar os novos comportamentos excêntricos ou que jamais havia pensado. Conforme Perrot (2015, p. 69), “como função materna é um pilar da sociedade e da força dos Estados, torna-se um fato social. A política investe no corpo da mãe e faz do controle da natalidade uma questão em evidência”. As séries de informações repassadas a Fagundes o amedrontam. Primeiro, porque a maneira como foi educado é desfavorável à nova forma de vida; segundo, como as mulheres dominam o mundo e cabia a elas a maternidade, essa função, agora, já não lhes representa e sim aos homens, havendo uma mudança radical dos comportamentos não somente das questões sociais, mas de corpo, o que é inviável à personagem, que prefere a morte.

Neves brinca com essa inversão de valores e de corpo, pois a situação das mulheres ainda deve ser melhorada para que sejam vistas como tão competentes quanto o homem. Para a realidade do personagem, a mulher era invisível às profissões e às condutas sociais, as quais as inferiorizavam e superiorizavam o homem; e quando estas questões são opostas, o homem não consegue lidar, uma vez que tem consciência de como a mulher é discriminada, estereotipada e inferiorizada.

Considerações finais

Nessa perspectiva, os contos constroem uma narrativa futurista. Os dois narradores experimentam condutas diferentes. No primeiro, a ausência de mulheres; no segundo, as mulheres dominam a sociedade. Ambos têm um guia a relatar as formas de vida, comportamento, mudanças sociais e os dois experimentam as ruas, a cidade modificada pela tecnologia, com veículos diferentes e pessoas construídas pelo Estado. Também, no último conto, Fagundes experimenta o terror de vivenciar as mulheres dominarem o mundo e o homem a viver as mesmas funções, encargos e vida social impostas ao sexo feminino.

Por fim, o primeiro acorda do pesadelo, enquanto o segundo volta a viver e preferir a morte a submeter-se a obedecer às leis construídas por mulheres, conforme a nova geração. Ambos se assemelham: no início, o primeiro experimenta a morte e desperta em casa; o outro desperta no cemitério pela voz do coveiro. Para o primeiro narrador, é um alívio despertar do sonho, estar vivo e pertencer à mesma sociedade na qual foi educado; para o outro, um pesadelo e prefere ser assassinado, pois a sociedade que se enxerga não é a mesma que foi educado e não admite viver naquelas condições.

Tanto a ficção científica quanto o humor e a mulher, nos contos, trazem o diálogo do mundo e sua forma de enxergar o novo mundo na perspectiva social, tendo o humor com críticas sociais, ideológicas, além da ausência e figura dominante caracterizando a mulher como inferior

ao homem. A tecnologia, na primeira narrativa, mostra uma nova construção de veículos, de pessoas, máquinas, imagem da cidade como forma de construir homens em uma sociedade; enquanto a segunda narrativa, o domínio e o poder feminino, na inversão de lugares que a sociedade estabelece entre homens e mulheres, experimentados pelo narrador. Evidencia também a disparidade entre os comportamentos e as posições relegadas a cada sexo, assim como preconceito e a falta de igualdade entre ambos os sexos, percebidos por meio do humor crítico que traz questionamentos sociais.

Referências

ALLEN, L. David. **No Mundo da Ficção Científica**. São Paulo: Summus, 1974.

ASIMOV, I. **As maravilhas da ficção científica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

NEVES, Berilo da Fonseca. **A costela de Adão**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1936.

NEVES, Berilo da Fonseca. **A Mulher e o Diabo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1936.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PIRANDELLO, L. **O Humorismo**. Tradução de Davi Macedo. São Paulo: Experimento, 1996.

RIBEIRO, Ana Cláudia Romano. Arqueologia da ficção científica brasileira: as viagens imaginárias de Joaquim Felício dos Santos. **Revista Remate de Males**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 211-228, jul./dez. 2012.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

O PLANO DE TEXTO DO GÊNERO SENTENÇA CONDENATÓRIA

Isabel Romena Calixta Ferreira³¹⁷

Maria das Graças Soares Rodrigues³¹⁸

Resumo: Este trabalho objetiva descrever e analisar o plano de texto (ADAM, 2011, 2022) de sentenças condenatórias, gênero jurídico que finaliza um processo-crime, bem como investigar como o ponto de vista (PDV) e a responsabilidade enunciativa (RE) colaboram para a orientação argumentativa destes textos. Assim, selecionamos três sentenças condenatórias coletadas em sítios eletrônicos da internet, relativas aos processos penais dos homicídios dolosos de mulheres que tiveram comoção no país. Nossa pesquisa tem natureza documental e descritiva, possui abordagem qualitativa, com paradigma interpretativista e segue o método indutivo. Nosso aporte teórico está centrado nos estudos da Análise Textual dos Discursos (doravante ATD), a qual integra as bases teóricas da Linguística Textual (LT) e da Linguística Enunciativa. Ao seguirmos os postulados de Adam (2011), consideramos o texto em sua relação indissociável com o co(n)texto, com o discurso e com os diversos gêneros discursivos. Igualmente, o trabalho se fundamenta nos estudos acerca do Ponto de vista (PDV), conforme Rabatel (2003, 2008, 2009, 2016), tendo em vista a relevância para os estudos da responsabilidade enunciativa; e nos postulados de Guentchéva (1994, 1996, 2011) sobre as manifestações da categoria do mediativo (MED). Além disso, nosso trabalho é orientado por estudos de autores da Linguística Textual, entre eles, Koch (2005, 2012), Marcuschi (2008, 2010), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2016), bem como se ancora nos estudos de Bakhtin (1997 [1992]), sobre os gêneros discursivos e em investigações que focalizam a análise textual/enunciativa e o discurso jurídico, dentre as quais se situam Rodrigues (2016), Passeggi *et al.* (2010), Gomes (2014), Cabral (2013), entre outros. Os resultados evidenciaram que os planos de textos servem para orientar a construção de um texto, de modo a clarificar ao leitor a maneira como está organizado. No que concerne ao plano das sentenças condenatórias, que fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa, os dados mostraram que apresentam uma relativa variação, tendo em vista que em duas delas não se apresenta o relatório, parte que é considerada essencial pela doutrina jurídica. Além do mais, a análise revelou que a construção dos PDV pelos juízes é realizada por mecanismos linguísticos, os quais revelam que a RE, tanto é atribuída ao L1/E1, assumindo a

317 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PpgEL/UFRN). E-mail: romenacalixta@gmail.com

318 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Pós-doutora em Linguística pela Universidade de Lausanne, na Suíça (2016). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É coautora e orientadora deste trabalho. E-mail: gracasrodrigues@gmail.com

responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional ou tomando para si os PDV alheios, como a RE é imputada a outros enunciadores.

Palavras-chave: Análise Textual dos Discursos. Plano de texto. Ponto de vista. Responsabilidade enunciativa. Sentença condenatória.

Introdução

Este trabalho trata o conceito de plano de texto, desenvolvido em Adam (2011), como um princípio de organização que permite concretizar as intenções de produção no desenvolvimento da textualidade, buscando descrever e analisar o plano de texto do gênero sentença condenatória. Dessa forma, escolhemos três sentenças condenatórias de sítios eletrônicos da internet, relativas aos processos penais dos homicídios dolosos de mulheres, os quais tiveram repercussão nacional.

Quadro 1 – Descrição das sentenças, conforme ordem de prolação

DESCRIÇÃO DAS SENTENÇAS					
ORDEM	Nº DE PÁGINAS	SENTENÇA	RÉU	VÍTIMA	DATA
1ª	9	S1	Lindemberg Alves Fernandes	Eloá Pimentel	16 de fevereiro de 2012
2ª	9	S2	Bruno Fernandes das Dores de Souza	Elisa Samúdio	08 de março de 2013
3ª	11	S3	Mizael Bispo de Souza	Mércia Nakashima	14 de março de 2013

Fonte: dados da pesquisa

O *corpus* da pesquisa ao todo conta com 29 páginas. Duas delas possuem nove páginas cada, S1 e S2, e a maior, onze páginas, S3. Sabendo de todos os gêneros que precedem o gênero sentença condenatória, reforçamos que escolhemos este por ser considerado um dos mais importantes no campo judiciário, haja vista que é o que finaliza um processo e constitui ato decisório pelo qual o juiz põe fim a um processo, além de constituir um discurso de poder, dotado de autoridade, podendo “modificar a realidade dos sujeitos envolvidos no conflito” (GOMES, 2014, p. 60).

No Código do Processo Penal (CPP), a sentença é considerada como a decisão definitiva do processo, acolhendo ou rejeitando a ação da acusação.

Quadro 2 – Estrutura da sentença condenatória, conforme o Código de Processo Penal e o Código Penal

SENTENÇA CONDENATÓRIA		
Artigos	Parte da sentença	Características
Art. 381 (I e II)	Relatório	Nome das partes; exposição sucinta da acusação e defesa, bem como provas produzidas.
Art. 381 (III e IV)	Fundamentação	Indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão; indicação dos artigos de lei aplicados.
Art. 59 a 68 do CP	Dispositivo	Aplicação da pena em três estágios, devidamente motivada; data e assinatura do juiz.

Fonte: Adaptado a partir do CPP e do CP.

As pesquisas no campo da linguística de texto vêm abordando os gêneros do âmbito do Direito com bastante empenho, procurando estabelecer uma ponte entre a linguagem e o discurso jurídico, ao passo que procura aproximar os leitores a essa área de estudos considerada por muitos como de difícil compreensão, pois caracteriza-se como um discurso técnico, especializado e institucionalizado.

Para nossa investigação, elegemos a sentença condenatória como objeto de estudo pelo fato de ser um gênero que finaliza um processo e por ser considerada uma das mais relevantes no meio judicial, pois apresenta “uma variedade de discursos em seu interior [...]” (GOMES, 2014. p. 14), conferindo-nos elementos suficientes para nosso estudo. Outro fato importante e necessário de ser destacado versa sobre o significativo número de casos de mortes de mulheres (cerca de três mulheres são assassinadas a cada um dia)³¹⁹; há necessidade em se discutir esse tema pelo fato de ser recorrente na sociedade e por entender que isso pode trazer contribuições para o conhecimento dos leitores interessados pelo tema. Nossa pesquisa tem natureza documental e descritiva, possui abordagem qualitativa, com paradigma interpretativista e segue o método indutivo.

Em Viena (1993), ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, ocasião em que foi formalmente reconhecida a violência contra as mulheres como uma das formas de violação dos direitos humanos. Os países que fazem parte da ONU e suas organizações tentam trabalhar para a erradicação desse grave problema social, porém com demasiada dificuldade em fiscalizar e resguardar a integridade física e moral das vítimas.

A Análise Textual dos Discursos (ATD)

É sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF).

319 Fonte: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/brasil-registra-1206-casos-de-feminicidio-em-2018/>

[...] Postulando, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. (ADAM, 2011, p 43).

A Análise Textual dos Discursos proposta por Jean-Michel Adam (2011) pensa o estudo do texto a partir de uma articulação envolvendo dois campos do saber: a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD), gerada a partir da LT e da Linguística da Enunciação através de um ponto central: os gêneros do discurso.

A Análise Textual dos Discursos pretende responder “à demanda de proposições concretas sobre a análise de textos”, além de apresentar “uma reflexão epistemológica e uma teoria de conjunto” (ADAM, 2011, p. 25). Sobre isto, o autor deixa claro que:

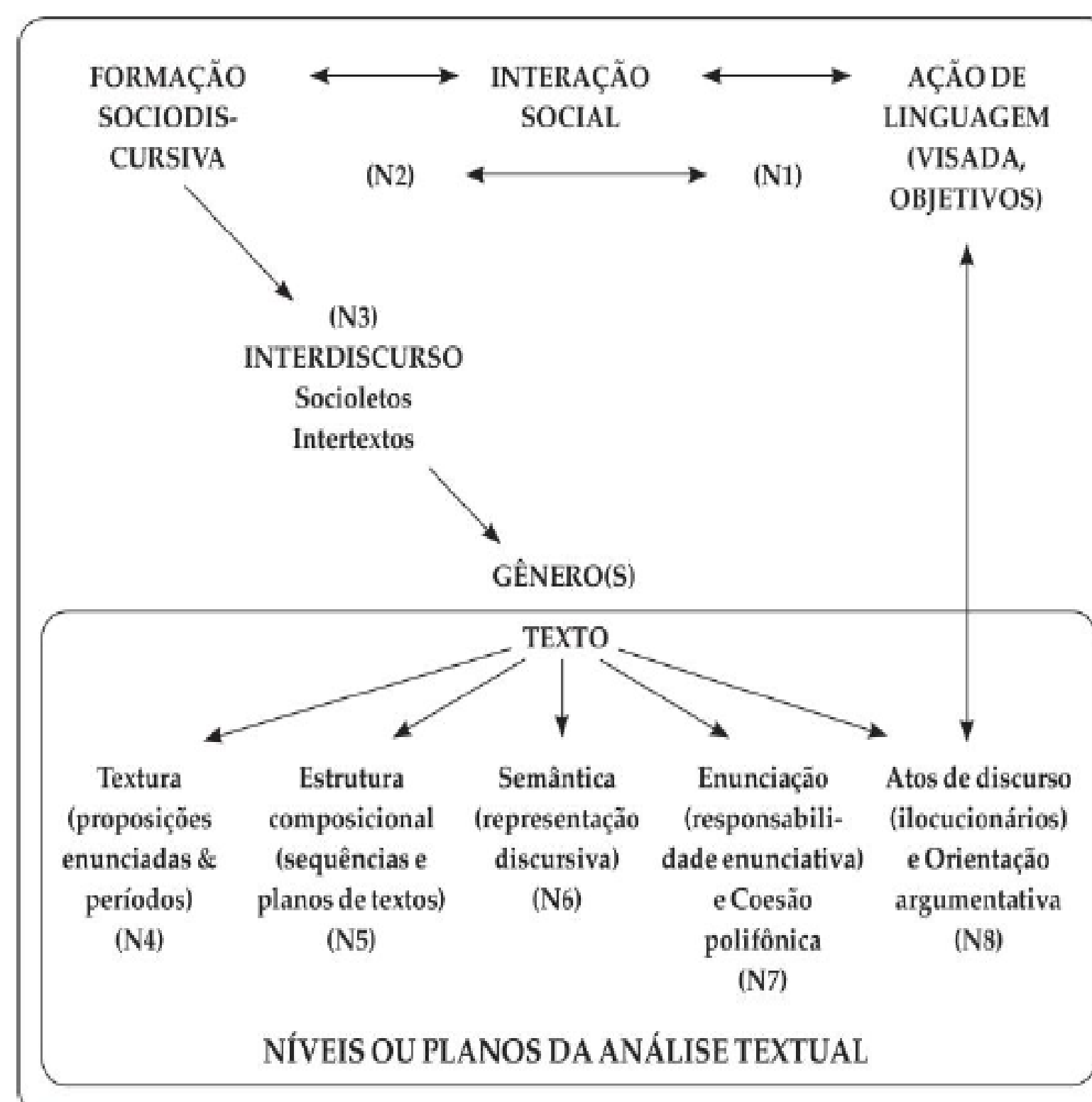
O texto é, certamente, um objeto empírico tão complexo que sua descrição poderia justificar o recurso a diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar aos empréstimos eventuais de conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência. (ADAM, 2011, p. 25).

Com isso, Adam (2011) propõe que a ATD constitui-se como uma abordagem teórico-descritiva do campo da Linguística Textual, objetivando pensar o texto e o discurso em novas categorias. Adam (2011) parte dos pressupostos que vão desde Benveniste e Saussure aos mais recentes teóricos da linha de pesquisa da linguística textual. Com isso, o autor propõe um desvencilhamento da gramática de texto e da Análise do Discurso francesa. Dessa maneira, a ATD objetiva a

[...] teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto. [...] concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades como às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados. (ADAM, 2011, p. 63-64).

Para o autor, o estudo analítico de um texto deve considerar o exame de um plano textual dado, levando em consideração os elementos de textura, estrutura composicional, semântica, enunciação e atos de discurso que, por sua vez, se completam, apenas, se postos em relação a elementos do plano discursivo ou externos ao texto, os quais, de acordo com a figura 1, configuram-se na ação visada, na interação social, na formação sociodiscursiva e no interdiscurso.

Figura 1 – Níveis ou planos da análise de discurso (Esquema 4, ADAM, 2011, p. 61)



Segundo o autor, o esquema acima apresenta-nos diversos recursos para a compreensão do texto como uma prática discursiva, podendo ser analisada de determinados planos ou níveis de análise linguística. Adam (2011) postula que os planos de textos estão, com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais. Portanto, fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor que atua na construção de sentidos do texto.

O conceito de plano de texto

De acordo com Adam (2011, p. 257), os planos de texto “desempenham papel fundamental na composição macrotextual do sentido”, com efeito, o reconhecimento de um texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto.

[...] os planos de texto estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escola) a organização global de um texto, prescrita por um gênero (ADAM, 2011, p. 259).

Nesse sentido, baseando-se em Adam (2011), Silva (2016, p. 36) afirma que a estruturação dos planos de textos depende “do conhecimento de mundo sobre aquilo que é tratado, dimensão do não dito, implícitos e subentendidos”. Isto quer dizer que, de certa maneira, “quem constrói o plano de texto é o sujeito interessado em construir” (*ibid.*, p. 36). Para o autor,

O plano de texto pode ser elaborado em função das intenções comunicativas, mas a estruturação interna acaba sendo semelhante a outros textos que já circulam no domínio discursivo. Para

o linguista, os planos de texto podem ser mais ou menos marcados, mais ou menos visíveis e legíveis, seja pela segmentação, pelos anúncios de temas e subtemas, pelas mudanças de tópico e reformulações, pela articulação dos organizadores textuais. (SILVA, 2016, p. 36).

Segundo o autor, os planos de texto podem ser convencionais, isto é, são presos “pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso” (*Ibid.*, p. 258). E ocasionais por serem “inesperados, deslocados em relação a um gênero ou subgênero do discurso”. Ou seja, os planos convencionais são estruturas mais tradicionais, presas e com uma estrutura prototípica apoiada pela tradição, enquanto os planos ocasionais são mais desamarrados, soltos. Uma das características que um gênero pode apresentar é a forma do texto marcada pelo seu plano de texto. Isso quer dizer que há uma tendência de certos gêneros serem identificados a partir do seu plano e da sua composição, sendo reconhecível pelos usuários.

Segundo Cabral (2013, p. 244), o plano de texto pode nos permitir o reconhecimento dos “elementos necessários à compreensão e à produção, uma vez que, para a elaboração da estrutura global de um texto as formas como os parágrafos se organizam, a ordem em que as palavras se apresentam” determinam os sentidos que ao texto podem ser atribuídos. Cabral (2013, p. 245) destaca que “todo texto é objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura que, passo a passo, pode levar à elaboração de um plano de texto”. A autora afirma que o plano de texto pode fornecer “os elementos para a percepção e o tratamento dos demais níveis de análise propostos pela ATD, de forma integrada” (*Ibid.*, p. 253).

Para tanto, na seguinte seção, trazemos a análise do plano de texto das sentenças dos casos do ex-goleiro Bruno (caso Eliza Samúdio), Lindemberg Alves (caso Eloá Pimentel) e do ex-policial Mizaël Bispo (caso Mércia Nakashima).

0 plano de texto das sentenças

A seguir, apresentamos e analisamos, através de excertos do *corpus*, como estão organizados os planos de textos do gênero estudado. Destacamos, em verde, as partes dos planos que pretendemos analisar *a posteriori*.

Excerto sentença 1
Vistos.
Dispensado o relatório nos termos do artigo 492, do Código de Processo Penal.
Submetido a julgamento nesta data, o Colendo Conselho de Sentença reconheceu que o réu LINDEMBERG ALVES FERNANDES praticou o crime de homicídio qualificado pelo motivo torpe e recurso que dificultou a defesa da vítima (vítima Eloá Cristina Pimentel da Silva), o crime de homicídio tentado qualificado pelo motivo torpe e recurso que dificultou a defesa da vítima (vítima Nayara Rodrigues da Silva), o crime de homicídio qualificado tentado (vítima Atos Antonio Valeriano), cinco crimes de cárcere privado e quatro crimes de disparo de arma de fogo.
Passo a dosar a pena:

No excerto acima (S1), temos, em um primeiro momento, a introdução da voz do locutor-narrador (representada pela juíza), fazendo uma breve contextualização do processo e resumindo o que aconteceu até aquele momento da leitura da sentença. O locutor-narrador apresenta o PDV da instância que corresponde ao Conselho de Sentença (segundo enunciador – e2), explicitado por meio do verbo “reconhecer” no pretérito perfeito da 3ª pessoa do singular, mostrando que o e2 “reconheceu” a culpa, atribuída ao réu, marcada pelos verbos “praticou” no tempo pretérito perfeito do indicativo na 3ª pessoa do singular e, em seguida, introduzindo que o e2, igualmente, conferiu ao réu que o mesmo “dificultou” (pretérito perfeito do modo indicativo) a defesa das vítimas. Dessa forma, o locutor-narrador imputa a responsabilidade enunciativa ao segundo enunciador e2 (Conselho de Sentença). A localização temporal marcada pelo termo “nesta data” também assinala uma das categorias propostas por Adam (2011) como forma de manifestação da responsabilidade enunciativa. Dessa maneira, é possível dizer que há uma não assunção da responsabilidade pelo locutor imputando-a ao e2. É importante destacar que as escolhas lexicais feitas pela juíza (L1/E1), para demonstrar seu posicionamento sobre o caráter dos crimes cometidos pelo réu, tal como “torpe”, caracterizam uma assunção da responsabilidade, uma vez que se assume com relação ao conteúdo proposicional do enunciado.

Excerto sentença 2

Vistos, etc.

Bruno Fernandes das Dores de Souza e Dayanne Rodrigues do Carmo Souza, qualificados nos autos, foram regularmente processados nesta Comarca e, ao final, pronunciados como incurso, o primeiro nas sanções do art. 121, § 2º, incisos I, III e IV, art. 148, § 1º, IV, em relação à vítima Elisa Samúdio e art. 211, todos do Código Penal e a segunda, como incurso nas sanções do art. 148, § 1º, IV, em relação à vítima Bruno Samúdio.

(...)

Assim exposto e considerando a vontade soberana do Júri, declaro o réu **Bruno Fernandes das Dores de Souza** incurso nas sanções do art. 121, § 2º, I, III e IV, art. 148, § 1º, IV, e art. 211, todos do CPB. Absolvo a ré **Dayanne Rodrigues do Carmo Souza** do crime previsto no art. 148, § 1º, IV, do CP.

Passo à dosimetria da pena.

Réu Bruno Fernandes das Dores de Souza, pelos crimes do art. 121, 2º, I, III e IV, do CP e art. 148, § 1º, IV, do CP, art. 211 do CPB:

Culpabilidade. A culpabilidade dos crimes é intensa e altamente reprovável.

Na S2, vemos que sua introdução, enunciada pelo locutor-narrador (juíza), destaca que os réus foram incurso aos crimes de homicídio, ocultação de cadáver e sequestro de incapaz. Nesta parte, o conteúdo é sumarizado, isto é, constitui uma espécie de resumo do que será tratado na sentença, onde o PDV do L1/E1 faz remissão aos artigos dispostos no Código Penal para embasar a decisão da juíza. Aqui os elementos que marcam a não assunção da RE se caracterizam pelas citações que o locutor faz dos artigos que qualificam os réus no processo.

O recurso gráfico em negrito desempenha a função de destacar os nomes dos réus, bem como caracteriza-se como um fator que evidencia o mediativo. O termo “nesta Comarca” delimita o espaço onde ocorreu o julgamento; os termos “o primeiro, a segunda, incurso” e “a vítima”, são relacionados aos réus e às vítimas, respectivamente.

Excerto sentença 3
<p>Vistos.</p> <p>Dispensado o relatório, nos termos do art. 492 do CPP.</p> <p>Submetido a julgamento, o Conselho de Sentença reconheceu a materialidade, atribuindo-lhe a autoria delitiva e afirmando as três qualificadoras descritas nos autos.</p> <p>(...)</p> <p>É imprescindível que o magistrado liberte-se do fetichismo da pena mínima, notadamente para ajustar o “quantum” da sanção e a sua modalidade, no que endente ser necessário e suficiente a satisfazer a medida da justa reprovação, de acordo com os antecedentes, à conduta social, personalidade, bem como tendo em vista os motivos, circunstâncias e consequências do ato.</p>
<p>Passo a dosar a pena.</p> <p>A culpabilidade está comprovada e afere-se gravíssima.</p>

O locutor-narrador-enunciador inicia a narrativa com o termo “Vistos”, o qual remete que o processo cumpriu todos os trâmites necessários, ou seja, foram examinados, implicando que a responsabilidade lhe é imputada. O locutor-narrador-enunciador continua relatando a dispensa do relatório atribuindo essa ação à instância representada pelos “termos do art. 492 do CPP”. Em seguida, verificamos o fato de o réu ter sido “submetido a julgamento”, onde o locutor-narrador mostra o PDV imputado à segunda instância (e2) “o Conselho de Sentença” ter reconhecido “reconheceu” (tempo verbal pretérito perfeito) a materialidade do crime e, por consequência, o locutor-narrador afirma que o e2 (Conselho) atribuiu ao réu a autoria dos delitos. Esse movimento enunciativo assinala a não assunção da responsabilidade, quando o locutor a imputa ao e2.

Para Rodrigues (2016, p. 131), essas “zonas textuais” são assim consideradas por serem “anunciadas por um título que evidencia a variação” entre as seções: vistos etc./passo a dosar a pena x relatório/fundamentação/dispositivo. Segundo a autora, esses títulos exercem a função de cumprir os requisitos considerados essenciais na sentença judicial, conforme o art. 381 do CPP. O quadro a seguir expõe essa ideia aplicada ao *corpus* deste trabalho:

Quadro 3 – Título das seções

Sentença 1 (réu: Lindemberg A.)	Sentença 2 (réu: Bruno F.)	Sentença 3 (réu: Mizael B.)
Vistos.	Vistos, etc.	Vistos.
Passo a dosar a pena.	Passo à dosimetria da pena.	Passo a dosar a pena.

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos que, no início das sentenças dos mesmos quadros, os juízes dispensam o relatório ao proferi-las, contudo, isso não anula ou exclui a decisão, haja vista que eles se respaldam na Lei n. 3689/41, mais precisamente, no art. 492 do Código de Processo Penal. Nas sentenças que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, um ponto em comum entre elas é necessário ser destacado: o fato de conterem as seções divididas em “Vistos”, que corresponde ao relatório, e em “Passo a dosar a pena”, que corresponde à fundamentação e ao dispositivo. Segundo Marquesi (2016, p. 127), a seção que inclui os Vistos, que corresponde à dispensa do relatório, é utilizada pelo fato de ser “inquestionável a culpabilidade do réu”, e a seção Passo a dosar a pena, que corresponde à fundamentação e ao dispositivo, é assim denominada pelo motivo de não “haver dúvidas quanto ao ocorrido”.

Portanto, consideramos que há uma variação no que diz respeito à ocorrência dos planos de texto nas sentenças, pois vemos que foi encontrada a fundamentação dentro do dispositivo, na S1 e na S3, correspondendo à seção “Passo a dosar a pena”. Estas não se encaixam em um padrão definido pela doutrina, pelo contrário, as sentenças variam de acordo com o órgão, com o magistrado etc., sendo assim, são ocasionais. Isso pode ser constatado nelas próprias, tendo em vista que em sua construção não há delimitações referentes a cada parte (relatório, fundamentos, dispositivo), consideradas essenciais.

Palavras finais

Os planos de texto são fundamentais na composição macrotextual do sentido, haja vista que Adam (2011, p. 258) refere-se ao plano de texto como “principal fator unificador da estrutura composicional”. Tendo em vista o exposto, o plano de texto possui grande importância para o encaminhamento de um texto e contribui significativamente para sua orientação argumentativa, pois é a partir dele que conhecemos as intenções de seu produtor.

Portanto, os planos de textos servem para orientar a construção de um texto, de modo a clarificar ao leitor a maneira como está organizado. No que concerne ao plano das sentenças condenatórias, que fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa, verificamos que apresentam uma relativa variação, tendo em vista que em duas delas o relatório é dispensado do corpo do texto.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão Técnica: João Gomes das S. Neto. São Paulo: Cortez, 2011 [2008].
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. 1895-1975. **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997 [1984].
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Questões de literatura e de estética**. A Teoria do romance. 4. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CABRAL, Ana Lucia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha D'água**, v. 2, n. 26, p. 241-259, 2013.
- FERREIRA, Isabel Romena Calixta. **A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em narrativas das sentenças condenatórias de crimes contra a mulher**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- GOMES, Alexandre Teixeira. **A Responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- LIEBMAN, Enrico Tulio. **Processo de execução**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1968.
- LOPES, Alba Valéria Sabóia Teixeira. A violência contra a mulher: uma análise da representação discursiva em sentenças judiciais. **XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)**. João Pessoa – Paraíba, Brasil, 2014.
- MARQUESI, Sueli Cristina. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina. **Linguagem e Direito: Perspectivas teóricas e práticas**. Rosalice Pinto, Ana Lúcia Tinoco Cabral, Maria das Graças Soares Rodrigues (org.). São Paulo: Contexto, 2016.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Processo Penal e Execução Penal**. 11. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes da; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SOARES, Maria Elias. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In*: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração e análise. Tradução de Maria das Graças S. Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, Maria das G. S. Sentenças condenatórias: plano de texto e responsabilidade enunciativa. *In*: RODRIGUES, Maria das G. S. **Linguagem e Direito**: perspectivas teóricas e práticas. Rosalice Pinto, Ana Lúcia Tinoco Cabral e Maria das Graças Soares Rodrigues (org.). São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, José Iranilson da. **O gênero sentença judicial**: um estudo exploratório do plano de texto. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

O PROJETO GRÁFICO DE *EL MAL QUERER* (2018): TRADUÇÕES E INTERSEMIÓSES DO ROMANCE DA FLAMENCA

Iago Espindula de Carvalho³²⁰

Kall Lyws Barroso Sales³²¹

Resumo: Este trabalho traz um estudo das imagens do álbum vencedor da categoria “melhor projeto gráfico de álbum” da vigésima edição do Grammy Latino, *El Mal Querer* (2018), da cantora e compositora espanhola Rosalía. Este projeto gráfico, dirigido por Man Mourentan e Tamara Pérez, é assinado por Filip Custic, artista multidisciplinar cuja obra combina fotografia, performance, escultura e videoarte, apresentando o corpo como protagonista e referenciando obras clássicas e universos místicos em muitos de seus trabalhos. Para fins de análise, compreendemos *El Mal Querer* como uma tradução intersemiótica, ou transmutação (JAKOBSON, 2010), de Flamenca conforme apresentam Carvalho e Sales (2020). Acionaremos, como fundamentação teórica, as reflexões sobre semiótica encontradas nos estudos de Santaella (1983), sobre as relações da literatura nos polissistemas conceituados por Even-Zohar (2013) e sobre tradução intersemiótica (JAKOBSON, 2010; PLAZA, 1980). Este estudo, portanto, busca estabelecer as relações entre as fotografias que compõem o projeto gráfico do álbum *El Mal Querer* e como elas revisitam e transmutam o romance Flamenca, junto a seu projeto musical interartes. Dentro deste objetivo, buscamos, ainda, desenvolver uma análise crítica comparada da personagem Flamenca e como ela é traduzida para o meio visual, que une o texto literário à imagem de Rosalía, transmutada pela fotografia, pela performance e pela videoarte e identificar os diálogos das canções com a obra do século XIII, com a pintura, com a fotografia e com demais produções artísticas de diferentes épocas. Por isso, para delimitar o *corpus* de análise do profuso trabalho artístico de Rosalía, centraremos nossa reflexão em dois elementos gráficos que compõem seu álbum: a imagem da capa e a imagem referente à segunda canção do álbum intitulada “Que no salga la luna (Cap. 2: Boda)”, dos quais evidenciamos fotografias em possível diálogo com as pinturas de Frida Kahlo e de Giovanni Battista Tiepolo, e suas possíveis referências à hierofania e ao profano (ELIADE, 1992).

Palavras-chave: Tradução intersemiótica. Flamenca. *El Mal Querer*.

320 Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL – Ufal). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas-FAPEAL. E-mail: iago.carvalho@fale.ufal.br

321 Professor Adjunto do Curso de Letras-Francês e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: kall.sales@fale.ufal.br

Introdução

Em novembro de 2018, o mundo conhece *El Mal Querer*, o segundo álbum de estúdio da cantora e compositora espanhola Rosalia Vila i Tobella, conhecida artisticamente apenas como Rosalía. *El Mal Querer*, seu trabalho de conclusão de curso na Escola Superior de Música de Catalunya (Esmuc), usa como base para sua linha narrativa um romance de amor cortês do século XIII chamado Flamenca ou Roman de Flamenca.

Rosalía, em parceria com diversos outros artistas, entrega nesse álbum um trabalho minucioso que apresenta diversas camadas no âmbito da arte, desde aspectos melódicos, poéticos e literários, aos imagéticos no que se refere ao *design* do disco e do material que o acompanha. O trabalho empreendido em *El Mal Querer* foi reconhecido através da vigésima edição do Grammy Latino, realizada em 14 de novembro de 2019, celebração que o premiou nas categorias Álbum do Ano, Melhor Álbum Vocal Pop Contemporâneo, Melhor Álbum de Engenharia de Gravação e Melhor Projeto Gráfico de Um Álbum.

Dessa forma, este trabalho tem foco na construção do *design* de *El Mal Querer*, por meio da análise de um pequeno recorte do que é apresentado no projeto gráfico de forma geral. Além disso, este texto dá continuidade aos estudos sobre as duas obras, iniciados na análise por meio dos sistemas semióticos da canção e que resultam no trabalho intitulado “Entre *Flamenca* e *El Mal Querer* de Rosalía: tradução intersemiótica da personagem feminina” (CARVALHO; SALES, 2020).

O projeto gráfico da obra, dirigido por Man Mourentan e Tamara Pérez, foi executado por Filip Cusic. Além da arte de capa do álbum, para cada uma das 11 canções foi criada uma imagem correspondente. O projeto também apresenta um baralho de tarô, que acompanha a versão *deluxe* do álbum, cujas cartas se apresentam tanto com os nomes das canções, como dos capítulos aos quais elas se referem.

Filip Cusic, artista nascido em Santa Cruz de Tenerife, de pais croatas, apresenta tipo de arte que pode ser considerada multidisciplinar pela combinação de elementos visuais como fotografia, escultura, vídeo e performance, sempre evidenciando o corpo humano como protagonista de seus trabalhos. Sobre a arte desenvolvida por Cusic, uma matéria de Silvia Hernando para El País, afirma:

Todo el trabajo de Cusic, artista multidisciplinar que despegó como fotógrafo de publicidad y moda, tiene al cuerpo como protagonista indiscutible. Sus personajes se muestran rodeados de una especie de halo: un aura de misterio, de onirismo, de profundidad, pero también una luz, un brillo especial en el sentido literal de la palabra. Poblados por referentes místicos y mitológicos,

sus universos visuales ya forman parte del imaginario popular reciente: suyos son, por ejemplo, el arte del segundo disco de Rosalía, *El mal querer*, y la portada del single Montero (*Call Me By Your Name*), de Lil Nas X. (EL PAÍS, 2022)

Para a composição do álbum, Custic e Rosalía, após a exposição das suas ideias “decidiram que cada uma das canções se explicasse com uma imagem”³²² (EL PAÍS, 2018), algumas estáticas, outras em movimento, como podem ser vistas nos vídeos das canções no YouTube. Dessa forma, o álbum é composto por 12 imagens, uma de capa e as outras 11 referentes às canções.

De forma sintética, *Flamenca* é uma obra medieval anônima, escrita em occitano antigo, da qual se conservam 8095 versos octossílabos na Biblioteca de Carrascona, na França. É importante ressaltar que, para composição da linha narrativa de seu álbum, Rosalía utiliza a tradução catalã de *Flamenca*, realizada por Antón M. Espadaler e apresentada em formato de prosa nessa edição. Esses dados nos permitem ver algumas das dimensões possíveis dentro dos campos da tradução, o processo de tradução entre línguas, entre gêneros literários, entre meios semióticos verbais e não verbais.

No *Roman de Flamenca*, a personagem principal é uma mulher que se casa com o conde Archambaut de Borbón e, nos primeiros dias após as cerimônias de casamento, é trancada em uma torre por ciúmes do seu marido. Flamenca vive nessa torre com suas damas de companhia e só pode sair para os banhos de águas termais da região e para as cerimônias religiosas na igreja.

Ao ouvir falar sobre Flamenca, um cavaleiro chamado Guillermo de Nevers se apaixona e decide ir ao seu encontro. Para isso, Guillermo se apresenta na casa do dono das águas termais, ganha sua confiança, como do padre da igreja e assume o lugar de acólito nas missas. A partir disso, em um momento da liturgia no qual teria com Flamenca, Guillermo inicia um diálogo no qual em cada missa um dos dois fala, e o outro responde na seguinte. No fim desse diálogo, o amante pede para encontrar Flamenca nas fontes de águas termais, quando já havia mandado construir uma passagem de seu quarto.

Flamenca pede ao seu esposo que lhe permita ir aos banhos para curar-se de um mal e esse consente. A partir desse ponto, ocorrem os encontros do casal de amantes, por meio dos quais Flamenca retoma sua força e decide lutar pelas rédeas de sua própria vida. Um tempo depois do início dos encontros, Flamenca decide pela interrupção dos encontros com seu amado e conversa com seu esposo para ser retirada das condições nas quais estava vivendo, começando a desenvolver um plano para ter novamente o domínio sobre a sua própria vida.

322 “decidieron que cada una de las canciones se explicara con una imagen” [Tradução minha]

Polissistemas, semioses e traduções

Antes de empreendermos a análise, traremos os conceitos chave de algumas teorias importantes para o nosso trabalho como a semiótica, a teoria dos polissistemas e a tradução intersemiótica.

Em *O que é semiótica* (1983, p. 9), Lucia Santaella se refere à essa ciência como algo que ainda não atingiu o seu desenvolvimento completo, mas que está no processo para alcançá-lo, sendo “um território do saber e do conhecimento ainda não sedimentado, indagações e investigação em processo”. Apesar de estabelecer esse inacabamento conceitual, a autora também afirma que “a Semiótica é a ciência de toda e qualquer linguagem”, contrapondo-a à Linguística, que por sua vez detém os estudos da linguagem na esfera verbal.

Apesar de que, como ser humano, comumente entendamos o uso das línguas de forma imediata utilizada para comunicar, “esta não é a única e exclusiva forma de linguagem que somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e produzir” (*ibid.*, p. 11), pois como preconiza Santaella (*ibid.*, p. 11):

[...] nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direção de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos por meio de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro, e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar.

Santaella, em *Semiótica Aplicada* (2004, p. XI), propõe a aplicação da teoria semiótica definida por Charles Sanders Peirce e adverte que os conceitos defendidos não se caracterizam como uma “ciência especial ou especializada”, ou seja, a semiótica não está restrita a um objeto de estudo delimitado. “Diferentemente de uma ciência especial, a semiótica de Peirce é uma das disciplinas que compõem uma ampla arquitetura filosófica concebida como ciência com um caráter extremamente geral e abstrato” (*ibid.*, XII)

Dessa forma, é possível compreender o nosso objeto de estudo dentro de uma mesma ótica e de um mesmo campo de investigação, por mais que se apresentem por meio de distintas semioses: a literatura, a canção e a imagem. Seguindo essa percepção, Itamar Even-Zohar apresenta a Teoria dos Polissistemas, na qual o polissistema é uma convenção terminológica que busca compreender essa multiplicidade de possibilidades e “tornar explícita uma concepção do sistema como algo dinâmico e heterogêneo” (p. 3).

Em síntese, podemos entender que cada sistema semiótico apresenta dentro de si outros sistemas de significação que, por sua vez, comunicam uma informação tanto em conjunto com

os outros elementos do sistema do qual fazem parte, como isoladamente. Segundo Even-Zohar, o entendimento dessa perspectiva permite a incorporação de sistemas semióticos não dominantes, elementos que, em uma cultura heterogênea em diversos âmbitos, comumente são desvalorizados ou desprestigiados:

A hipótese do polissistema, no entanto, está concebida precisamente para dar conta de tais casos, assim como os menos destacados. Não só torna possível, desse modo, integrar à pesquisa semiótica objetos (propriedades, fenômenos) até aqui impensados ou simplesmente deixados de lado, mas, mais precisamente, tal integração possibilita agora uma pré-condição, *um sine qua non* para uma adequada compreensão de qualquer campo semiótico. Isso quer dizer que não se pode dar conta da língua *standard* sem colocá-la no contexto das variedades não-*stander*; a literatura para crianças não será considerada um fenômeno *sui generis*, mas sim relacionado com a literatura para adultos; literatura traduzida não se desconectará da literatura original; a produção de literatura de massa (suspenses, novelas sentimentais, etc.) não será rejeitada simplesmente como “não-literatura” para evitar reconhecer sua dependência mútua com a literatura “individual”. (2013, p. 4-5).

Com isso, é possível analisar sistemas semióticos como os da canção contemporânea ao lado de sistemas literários clássicos como no caso das cantigas trovadorescas. Partindo disso, entenderemos alguns conceitos tradutórios relevantes para este estudo. Comumente, ao lermos o vocábulo “tradução”, pensamos imediatamente no processo de transposição de um determinado texto verbal de uma língua para outra. No entanto, Roman Jakobson (2010, p. 81) divide a tradução de três formas diferentes de acordo com a interpretação, indicando que um signo pode “ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais”.

Jakobson ainda denomina cada uma dessas formas de interpretação

- 1). A tradução intralingual ou reformulação (*rewor-ding*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou tradução propriamente dita ‘consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (*ibid.*, p. 81).

Partindo dessa perspectiva, utilizaremos o conceito de tradução intersemiótica para compreender alguns aspectos do nosso objeto de estudo. Também nesse sentido, é importante destacar estudo apresentado por Julio Plaza (1980) em seu livro *Tradução Intersemiótica*, que atesta a não obrigatoriedade de uma representação do material traduzido idêntica ao material

de partida, pois “traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo” (2003, p. 34), ratificando a liberdade de adequar essa nova obra de acordo com o que seja relevante para o contexto ao qual ela estará inserida: “como tradução entre os diferentes sistemas de signos, tornam-se relevantes as relações entre os sentidos, meios e códigos” (*ibid.*, p. 45).

Flamenca: entre romance e arte visual

A princípio, é válido pensar na trajetória da narrativa da qual fazem parte todas as obras analisadas neste trabalho. Inicialmente, temos um texto do século XIII, escrito em versos, em língua occitana antiga, que pode ser classificado entre os romances de amor cortês. Na sequência, temos a edição intitulada *Flamenca*, lançada em 2015 pela editora da Universitat de Barcelona, que se trata de uma tradução interlingual, pelo processo de “interpretação dos signos verbais por meio de uma outra língua” (JAKOBSON, 2010, p. 81), mas que em alguma parte do processo também passou por uma tradução intralingual, visto que essa tradução é publicada em prosa, diferentemente do texto de partida.

Essa edição, com tradução, prólogo e notas de Anton M. Espadaler foi lida por Rosalía e, através dela, a artista se inspirou para a produção de seu álbum. *El Mal Querer*, por sua vez, apresenta um sistema que registra uma interpretação de *Flamenca* por meio de outro sistema de signos, que, nesse caso, se apresenta tanto de forma verbal, na letra das canções, como de forma não-verbal, as melodias, os sons experimentais e as imagens. Nessas últimas nos deteremos de forma mais detalhada para a análise desse trabalho.

As imagens que fazem parte do produto final que é *El Mal Querer* também apresentam características no que se refere ao seu objetivo dentro da obra, como mais uma transmutação, por meio da qual a narrativa adquire aspectos visuais, que reproduzem elementos da obra literária, das canções, bem como elementos comuns ao estilo do artista que as produziu.

Para este trabalho, analisaremos as artes de capa do álbum e da canção “Que no salga la luna (Cap. 2: Boda)”, produzidas por Filip Custic. A arte da capa apresenta como elemento principal uma mulher, a própria cantora Rosalía, de forma central, de braços abertos. A protagonista da imagem aparece sobre uma nuvem diante de um plano de fundo que pode ser lido como um céu ao entardecer.

Imagem 1 - Capa do álbum *El Mal Querer* (2018)



Fonte: Spotify

Um elemento que chama atenção é a luz. Em geral, em representações religiosas, o foco luminoso é a cabeça, no entanto, nessa imagem a luz apresenta destaque à genitália. Nessa perspectiva, vemos um jogo entre o sagrado e o profano, conforme enuncia Mircea Eliade (1992, p. 98):

Assim como a “Natureza” é o produto de uma secularização progressiva do Cosmos obra de Deus, também o homem profano é o resultado de uma dessacralização da existência humana. Isto significa que o homem a religioso se constitui por oposição a seu predecessor, esforçando-se por se “esvaziar” de toda religiosidade e de todo significado trans humano. Ele reconhece a si próprio na medida em que se “liberta” e se “purifica” das “superstições” de seus antepassados. Em outras palavras, o homem profano, queira ou não, conserva ainda os vestígios do comportamento do homem religioso, mas esvaziado dos significados religiosos.

O elo que liga essa dicotomia na imagem traduzida por Filip Custic também pode ser visto dentro de *Flamenca* em diversas passagens, como a seguinte, em que podemos ver por meio da fala da personagem Alicia, uma expectativa de um auxílio divino que contribua com a relação dos amantes Flamenca e Guillermo:

Recordad lo cruel que es el señor, que siempre regaña; pero si Dios os da este malvivir es porque después seáis aún más afortunada y disfrutéis más de la felicidad. Es, pues, para haceros aún más feliz que Dios os ha dado un marido como éste. Si Dios quiere, llegará un día en que este mal será la salsa del bien que gozaréis. Así, pues, no os preocupéis. (ANÔNIMO, 2019, p. 114).

Essa relação entre o profano e o sagrado se torna mais evidente ao relacionarmos a imagem às mais diversas leituras de um dogma da igreja católica que é a Imaculada Conceição. Retratado por grandes pintores da história, como Diego Velázquez, Bartolomé Esteban Murillo,

Juan de Valdés Leal e Giovanni Battista Tiepolo, a capa de *El Mal Querer* dialoga de forma nítida com a Imaculada Conceição, substituindo a pureza da virgem pela figura nua de Rosalia, vestida apenas por uma capa em suas costas e por acessórios de ouro, com os seios cobertos pelos seus próprios cabelos e a genitália oculta pela luz.

Imagem 2 – Immacolata Concezione (1786) – Giovanni Battista Tiepolo



Fonte: Wikiart

Como elementos comuns entre as duas obras, temos a figura do céu, as nuvens, a aureola de estrelas sobre a cabeça da protagonista, bem como o Espírito Santo representado através da pomba. Na representação de Custic não aparecem anjos, escolha que também é vista por alguns pintores, como na representação de Diego Velázquez em 1619³²³. Em contrapartida, na imagem de Custic, há um arco de ouro que, pelas perspectivas de profundidade da imagem, permitem vê-lo à frente da figura feminina. Essa simbologia por ser interpretada pelo feminino como valioso, puro e adianta ao espectador uma das ideias principais do álbum: a figura feminina como elemento central da narrativa que conduz toda a obra.

Esse tipo de escolha confirma o que Plaza enuncia sobre a tradução intersemiótica:

Aqui, o tradutor se situa diante de uma história de preferências e diferenças de variados tipos de eleição entre determinadas alternativas de suportes, de códigos, de formas e convenções. O

323 <https://www.wikiart.org/pt/diego-velazquez/a-imaculada-conceicao-1619>

processo tradutor intersemiótico sofre a influência não somente de procedimentos da linguagem, mas também dos suportes e meios empregados pois que neles estão embutidos, quanto de seus procedimentos. (PLAZA, 2003, p. 10).

A segunda imagem que analisaremos é referente à segunda canção do álbum, Que no salga la luna (Cap. 2: Boda), que se refere às cerimônias de casamento de Flamenca e Archambaut. No entanto, no conceito dessa canção por meio da imagem, visualizamos duas personagens, ambas representadas por Rosalia, uma vestida com uma peça que se assemelha a uma pele de animal, branca, outra com uma vestimenta negra, semelhante aos trajes típicos de toureiro.

Imagem 3 – Que no salga la luna (Cap. 2: Boda) (2018)



Fonte: YouTube

É perceptível o contraste entre as duas personagens retratadas na imagem em dualidades como branco e preto, masculino e feminino, dourado e prateado, olhos abertos e fechados. Nessa representação, é evidente o diálogo que o artista quis estabelecer com a obra *Las Dos Fridas*, da pintora mexicana Frida Kahlo.

Imagem 2 – Las Dos Fridas (1939) – Frida Kahlo



Fonte: Wikiart

Na pintura de Kahlo, também vemos duas personagens, representadas pela imagem da própria artista, de mãos dadas, algo que também aparece na imagem da canção. Las Dos Fridas, da mesma forma, apresentam o contraste de vestimentas, sendo uma que traz referências ao modo de vestir europeu, enquanto a outra usa um vestido mais típico do México, uma perspectiva mais popular.

Esses sentidos duplos também podem ser percebidos nos polissistemas da canção:

A canção também traz na sua letra aspectos que permitem esse jogo que não só relaciona o presente da obra original, com o presente da obra traduzida, mas induz à percepção de homogeneidade nesse secular intervalo de tempo, como se as duas obras fossem contemporâneas entre si. (CARVALHO; SALES, 2020, p. 143).

Considerações finais

Em suma, pode-se afirmar que cada uma das imagens apresenta uma infinidade de elementos a serem analisados isoladamente, em comparação com as canções, ou em diálogo com os sistemas semióticos do romance. Por meio delas, também podemos ver que a representação feminina presente em Flamenca segue sendo traduzida por meio das traduções, mantenham elas o meio semiótico literário, sejam elas transmutações, mas se mantendo presente através de “uma mulher atemporal, de todas as culturas, de todas as idades, de todas as classes sociais” (CARVALHO; SALES, 2020, p. 147).

Tanto os elementos internos como as referências externas presentes nas artes criadas por Filip Cusic corroboram para que o conceito geral de *El Mal Querer* seja tão aclamado pela crítica e justificam as premiações recebidas, não só no referente à música. Além disso, esse tipo de produção põe em evidência uma perspectiva interartes que contribui para que produções de caráter mais popular não sejam classificadas de forma desprestigiada, mas sejam valorizadas como conteúdo artístico, cultural e acadêmico.

Referências

ANÔNINO. **Flamenca**. Tradução prólogo e notas de Anton M. Espadaler, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015.

ANÔNINO. **Flamenca**. Tradução, prólogo e notas de Anton M. Espadaler, Barcelona, Roca Editorial, 2019.

CARVALHO, Iago Espindula de; SALES, Kall Lyws Barroso. Entre Flamenca e El Mal Querer de Rosalía: tradução intersemiótica da personagem feminina. **Revista Areia**, n. 3, p. 133-149, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/10263>. Acesso em: 7 out. 2021

EL MAL QUERER. [Compositora e Interpretre]: **ROSALÍA**. Lugar: Sony Music. 1 CD. 30min15sec.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria dos polissistemas. Tradução de Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. **Revista Translatio**, Porto Alegre, n. 5, p. 2-21, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/42899/27134>. Acesso em: 5 out. 2019.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

HERNANDO, Silvia. Filip Cusic, la escultura más allá de lo humano. **El País**, 23 mar. 2022. Babelia. Disponível em: <https://elpais.com/babelia/2022-03-23/filip-cusic-la-escultura-mas-alla-de-lo-humano.html>. Acesso em: 28 ago. 2022.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

MARTÍNEZ, Héctor Llanos. El universo visual de Filip Cusic, autor de las imágenes del disco de Rosalía. **El País**, 2 nov. 2018. Verne. Disponível em: https://verne.elpais.com/verne/2018/10/31/articulo/1541004530_244530.html. Acesso em: 28 ago. 2022.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

O PROTAGONISMO NEGRO: O INTERCRUZAMENTO DE CONCEPÇÕES RACIAIS EXPOSTAS NO ROMANCE O AVESSO DA PELE, DE JEFERSON TENÓRIO

Arley Beatriz Lopes Vieira³²⁴

Deyse Gabriely Machado Brito³²⁵

Resumo: O presente artigo tem como objeto de pesquisa o romance de Jeferson Tenório, nomeado *O avesso da pele*, evidenciando as relações socioculturais vigentes no âmbito descrito no livro, a fim de ressaltar a representação do negro frente a uma perspectiva histórico-social, e o seu processo de resistência perante os conceitos preconcebidos. Para isso, propõe-se analisar como as relações raciais são exploradas no enredo da obra, a partir da relação do protagonismo negro como objetivo específico, destacar como a obra resgata valores que confrontam os saberes eurocentrados e o comportamento social perante uma sociedade racista; destacar as relações de negação do corpo negro como ser social, principalmente dentro do mercado de trabalho; visualizar como o autoconhecimento, através do sentimento de pertencimento à negritude, contribui para a resistência. Para isso foram utilizados como aporte teórico os livros de *Literatura e resistência*, de Alfredo Bosi, *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes, *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*, de Regina Dalcastagnè, *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*, de Quijano, dentre outros. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico, pois se insere na relação de descrição e análise dos dados. Com o desenvolvimento deste trabalho, compreendeu-se que a literatura, embora esteja envolta pela áurea da ficção, acaba por dialogar com aspectos da vida em sociedade; percebe-se que, apesar das concepções preconcebidas historicamente e socialmente a respeito dos negros, ele mantém uma relação de resistência para assim quebrar paradigmas existentes, e o livro consegue evidenciar as relações que perpassam o negro, desde as concepções preconcebidas pelo outro até o momento de desprendimento do pensamento que lhe é transposto, para assim iniciar o processo de autoconhecimento da negritude.

Palavras-chave: O avesso da pele. Preconceito. O corpo negro. Memória. Resistência.

324 Graduada pela Universidade Federal do Maranhão, *campus* III, Bacabal – MA. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – Bacabal (PGLB) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bolsista CAPES. E-mail: arleylvieira@gmail.com.

325 Graduada pela Universidade Federal do Maranhão, *campus* III, Bacabal – MA. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – Bacabal (PGLB) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bolsista CAPES. E-mail: deysemb19@gmail.com.

Introdução

As memórias, indiscutivelmente, são os elementos que moldam uma sociedade, confluindo as relações que perpassam o individual e refletindo no coletivo, isto é, as lembranças são relações que percorreram no tempo e que remontam a acontecimentos antigos, porém, inversamente essas relações se adaptam às percepções atuais.

Halbwachs (1990), em seu livro *A memória coletiva*, evidencia essas relações que são expressas no meio social, pois as lembranças são recordações que permanecem coletivas sem a necessidade de ter a presença materializada de um ser. A narrativa inicial do livro *O avesso da pele* proporciona a visualização dessa concepção, quando o personagem Pedro está no apartamento de Henrique e observa os objetos que o remetem às histórias vivenciadas por seu pai, perpassando a rememoração da relação que os dois tinham.

Assim, é possível destacar que a memória torna-se um elemento primordial para a manutenção do processo de historicidade, pois é a partir dela que o indivíduo possui referência sobre o meio que o rege (seja ele ficcional ou real), isto porque o passado se faz presente através das lembranças.

Visando tal discussão, é lícito destacar que na história, através dos elementos constituintes do meio social, muito se falou a respeito das relações raciais, porém, ainda se faz necessário questionar e rebater argumentos que fortalecem a ideia de superioridade e inferioridade racial, que por vezes se pauta a partir de supostas estruturas biológicas diferentes. Aníbal Quijano (2005, p. 117) menciona que: “Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial”, o que resultou na exploração que os negros sofreram durante muitos anos.

É por esse viés que o presente artigo tem como objeto de pesquisa o livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, tendo como objetivo geral analisar como as relações raciais são exploradas no enredo da obra. Portanto, trata-se de uma pesquisa que visa colaborar para o conhecimento da comunidade acadêmica sobre uma obra contemporânea que aborda assuntos de grande relevância sobre a negritude, assim como, a sociedade, que terão à disposição mais um estudo sobre a literatura afro-brasileira.

O negro subjugado em meio a uma sociedade de classes

Durante muito tempo, os negros foram os principais detentores da força de trabalho: a exploração do corpo negro era a principal máquina locomotora da época escravagista, principalmente pelo fato de que o molde da mercantilização da força de trabalho que permeava o domínio europeu pautava-se em relações não salariais de trabalho, o que na prática refletia

na condição de dominação. Essa estrutura fincou-se no regime colonial devido ao julgamento de inferioridade racial dos colonizados, de modo que o trabalho assalariado concentrava-se quase exclusivamente entre os brancos.

No Brasil, quando se deu o processo de libertação dos negros diante do regime escravocrata, o negro foi “jogado” em uma sociedade competitiva e elitista sem habilidades para competir, isto é, não houve nenhuma assistência para esses como cidadãos no meio coletivo, que a partir de então poderiam considerar sua autonomia. O governo não acionou nenhuma política que garantiria proteção e preparação para a transição do sistema escravista ao sistema de trabalho livre. O liberto possuía novas responsabilidades para si e para com os seus dependentes, no entanto, não possuía meios materiais e morais para a sua inserção na disputa econômica, de modo que passou a ser obrigado a participar da competição desigual e desumana pelo seu espaço.

Devido ao processo de abolição da escravidão, a camada dominante perdeu o interesse pela mão de obra do negro, de modo que a própria legislação e os poderes públicos se mostraram apáticos ao destino que o indivíduo negro seguiria, deixando-os inertes (FERNANDES, 2008). Assim, o negro estava em meio a uma sociedade marginalizada, a qual refletia os efeitos negativos do processo histórico social.

Conforme o crescimento do espaço urbano de forma desproporcional/desigual, o negro continuou a ocupar os lugares subalternos, submetendo-se às condições de trabalho que demarcavam uma competitividade acirrada com outros trabalhadores de nacionalidades diversas, de modo que muitos acabaram por encontrar na criminalidade uma forma de preservar o seu *status* de “homem livre” e de manutenção no meio social.

Desse modo, percebe-se que o negro sempre foi vítima de uma sociedade que o animaliza e o considera como um trabalhador desqualificado, com a tendência de somente exercer trabalhos manuais. Souza (2017) menciona que a formação das grandes favelas era reservada ao destino do abandono, visto que começa a se constituir uma nova configuração de classe, marcada pela modernização seletiva e desigual, logo, o negro acabava de sair da escravidão física para a escravidão moral que ainda prevalece.

O Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) mostra que os negros, apesar de representarem uma maior parte da população brasileira, são os que mais sofrem com a falta de oportunidade ou com a má distribuição de renda, como mostra:

Embora representem a maior parte da população (55,8%) e da força de trabalho brasileira (54,9%), apenas 29,9% destas pessoas ocupavam os cargos de gerência, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. A relativa desvantagem também se aplica

ao ganho mensal de cada raça ou cor. Os números apontam que o rendimento médio mensal da pessoa ocupada² preta ou parda gira em torno dos R\$1.608 contra os R\$2.796 das pessoas brancas. (IBGE, 2018).

Ainda que seja visível que o negro possua certo grau de escolaridade, os números não se alteram. É perceptível a presença de algumas formas de preconceitos velados e/ou sutis, vigentes no meio público, em que são postas em questionamento a intelectualidade, assim como a capacidade do negro em exercer determinadas funções e, conseqüentemente, receber uma remuneração igual ao branco.

Embora a lei brasileira assegure o direito à igualdade, sem distinção de qualquer natureza, ainda há muitas práticas discriminatórias estabelecidas a partir de tratamentos diferenciados. Esse pensamento está interligado às raízes estabelecidas durante o período colonial, o que resulta no fato de o sujeito negro, por vezes, se ver frente a um “não pertencimento” da nova configuração social (comunitária, ou trabalhista). À vista disso, esse precisou lutar por seu espaço, o que foi visto como um desafio à ordem, Souza (2017, p. 48) destaca tal constatação:

Outro fator que perdura é que o medo dos escravistas da “rebelião negra” se transforma e é substituído pela definição do negro como “inimigo da ordem”. [...] Vem daí o uso sistemático da polícia como forma de intimidação, repressão e humilhação dos setores mais pobres da população. Matar preto e pobre não é crime já desde essa época. As atuais políticas públicas informais de matar pobres e pretos indiscriminadamente efetuadas por todas as polícias do Brasil, por conta do aval implícito ou explícito das classes médias e altas, têm aqui seu começo.

Embora as lutas dos negros sejam uma causa válida, visto que eles brigavam por seus direitos, a polícia os reprimia com o discurso de zelar pela paz, pois para eles a rebelião negra representava um afronte à ordem, ainda que dentro dessa atitude estivesse um preconceito velado por partes dos policiais. Atualmente, os negros são os mais perseguidos pela polícia, além de existir uma disparidade com o tratamento proferido pela polícia em relação aos negros e brancos, principalmente se este negro for habitante de áreas marginalizadas. Logo, é notado que há uma permanência de concepções residuais e arcaicas de uma ordem anterior e, assim, se mantém um desajuste estrutural.

Eurocentrismo e o epistemicídio do “outro”: do cenário social à literatura

O filósofo Boaventura Santos (2007), traz uma reflexão que muito exprime as causas que incidem no epistemicídio de grupos diversos no cenário do Ocidente: o pensamento moderno

é um pensamento abissal. O autor pontua que as diferenças entre produções de pensamento geram profundas distinções em como as percepções são vistas socialmente, isto é, existe o “este lado” e “aquele lado”, em que um é posto como superioridade e outro é tido como inexistente – no sentido de irrelevância.

Diante desse cenário da ágora moderna não é forçoso presumir de qual sujeito se tem como “superior”: trata-se do sujeito homem, branco, alfabetizado, capitalista, cristão e *pater familias*³²⁶ como melhor correspondente para uma capacidade cívica, ou seja, o sujeito que carrega a identidade da transcendência do sujeito eurocentrado.

No entanto, dentro da realidade brasileira — assim como nos demais países do Sul-Global — experimenta-se a presença de diversos grupos étnicos que contribuem para a constituição de um povo miscigenado com diversas influências sociais que compõem a identidade local (isso em linhas idealizadas). Entretanto, o que se percebe é que diante das diferenças de raça, cultura e saberes não se experimentam o respeito à diversidade de manifestações de modo de vida, mas sim um favorecimento eurocentrado que incide mais enfaticamente na dominação dos grupos “outros”.

A filósofa brasileira Susana de Castro (2020) aponta que a estrutura hierarquizante entre branco e não branco se origina com a colonização europeia em que foram formadas estruturas dicotômicas: enquanto o europeu é o ser racional, os outros povos (como os africanos e ameríndios) eram considerados corpóreos e menos racionais.

O entrave do mundo moderno diz respeito ao fato de que, de forma muito semelhante, prossegue-se com relações a designar bases de superioridade/inferioridade, a partir de molduras estruturais que designam os sujeitos a prosseguirem no alvo da subjugação. As diversas desapropriações que coexistem no território latino-americano apontam para um modelo colonial-moderno que imprime uma homogeneidade concentracionista que apregoa um pensamento eurocêntrico como conhecimento universal. Seguindo uma única lógica para governar o todo, e suas partes – embora o mundo moderno demonstre uma estrutura amplamente heterogênea –, o lado “outro” acaba por ser, de forma ampla e violenta, discriminado.

É na busca do percurso de evidenciar a diferença e de abrir espaço para o olhar do “outro” que este trabalho se propõe a fazer o que Mignolo (2021) chama de *desobediência epistêmica*, a qual, em linhas gerais, é efetuada a partir do desvinculamento do conhecimento e das percepções eurocentradas, e enraizadas socialmente à protagonização do sujeito que é costumeiramente marginalizado, mas não no papel de vítima e sim na dotação de força instauradora de constante resistência.

326 Termo utilizado por Segato (2021, p. 109) em vez de heterossexual, porque sua vida sexual é desconhecida, mas sua “respeitabilidade” como chefe de família pode ser comprovada.

É a partir da denúncia da predominância eurocentrada dos seus saberes, percepções, intelectualidades, etc., que se problematiza como existe uma proeminência hegemônica também no âmbito literário. Uma vez que a literatura se desenvolve dentro de um contexto social-cultural, essa acaba por refletir os dogmas da sociedade em que se circunscreve. Isto é, dentro de uma sociedade em que os grupos de mulheres, negros, ameríndios, LGBTQIA+... são postos como o “outro” circunscritos ao limiar da marginalização, demarca-se o que não se quer como parte do corpo social em constante movimento “progressista”.

Embora a literatura brasileira seja palco de explícitas segregações ao longo de todo seu percurso historiográfico, essa também apresenta vozes dissidentes que insistem e resistem. Aplicando a concepção de resistência no âmbito da narrativa, Alfredo Bosi (1996, p. 118) argumenta que “resistência é um conceito originariamente ético e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força de vontade que resiste a outra força exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia”.

É a partir desse movimento de resistência e do intuito de propor a literatura como ambiente de luta que este trabalho traz sob a égida hodierna um romance contemporâneo a apontar como ainda é necessário resistir frente às violências que mensuram o sujeito negro. Como balizador da denúncia do preconceito, do racismo, de valores e percepções eurocentrados que perduram nos vínculos sociais e acabam por incidir dentro da ficção, o escritor gaúcho Jeferson Tenório traça no romance *O avesso da pele* (2020) a reflexão sobre as relações humanas, assim como as violações/violências contra o corpo negro e os saberes afro-brasileiros que, diante do constante tentame de seu epistemicídio, permanece estoico.

Realidade e ficção: a linha tênue entre os dois mundos no livro *O avesso da pele*

A literatura é uma forma de expressão que permite a quem escreve uma liberdade criativa, uma vez que usufrui do contexto expresso no meio social, para assim mostrar uma perspectiva, ou mesmo partir para o viés imaginário através do ficcional, isto porque a literariedade está presente na organização estrutural dessa vertente de estudo. O romance *O avesso da Pele* exemplifica esses elementos por meio de uma narração intradieética que conta com o tempo psicológico (visto que se trata de um enredo memorialístico), ao tecer memórias ficcionais que dialogam, no “ir e vir” da trama literária, com aspectos inerentes à sociedade.

Existe um contorno heterogêneo na obra, a partir de um narrador em primeira pessoa onisciente que, além de tratar das próprias vivências, se dirige a uma segunda pessoa (utilizando o pronome de tratamento você), para incidir no viés memorialístico sobre as lembranças, experiências e sentimentos de seu pai. É dessa forma que Pedro traz Henrique para a narrativa,

tendo na história de vida desse, o plano de fundo da resistência à qual o narrador — o filho —, por ser negro, também precisa recorrer.

Assim, parte-se das experiências e reminiscências dos personagens Henrique e Pedro, isto é, da relação de enfrentamento do luto e da rememoração do filho sobre o pai, que por meio da narrativa fragmentada é trazida à visualização da memória que percorre o imaginário coletivo. Por meio do enredo pautado nas memórias específicas de seus personagens e, conseqüentemente configurarem-se como individuais, recai-se em uma representação de atmosfera coletiva, a confluir com a proposição de Halbwachs (1990) o qual aponta que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.

Embora o romance esteja no âmbito fictício à influência do contexto no qual está inserido serve como uma espécie de fronteira³²⁷ entre o que é criação e o que pode ser considerado como reflexo social. Ao apresentar situações que permeiam os personagens com fortes marcas de violência, infelizmente, segue-se o caminho da memória coletiva da sociedade brasileira, tendo em vista que “a memória coletiva que a sociedade brasileira elabora para si mesma, dinamicamente, tem as marcas e as limitações de experiência de opressão” (GINZBURG, 2010, p. 124).

Ao por em tela o caráter social agressivo, preconceituoso e racista, a afirmação no romance de que “um corpo negro será sempre um corpo em risco” (TENÓRIO, 2020, p. 156) não se restringe à ficção. Através das opressões nos campos simbólico e físico na tessitura da narrativa, é possível perceber as representações coletivas que o romance suscita.

Por outro lado, o romance apresenta os sentimentos e a força instauradora que está no íntimo dos personagens ao tratar o que está para além da pele, ou, para utilizar as palavras do autor, “no avesso da pele”. Essa proposição explicita a consciência do ser e do estar das personalidades da obra e a resistência que emerge a partir desse discernimento.

Como supracitado, o romance inicialmente mostra as lembranças do personagem Pedro, filho de Henrique, professor de literatura em uma escola pública situada na periferia de Porto Alegre. Durante a narrativa inicial, é relevante observar como Pedro estabelece uma conexão memorialista com o seu pai através dos objetos que estão presentes no apartamento, de modo a ressaltar a carga significativa de cada elemento e as emoções que esses suscitam, seja pelo silêncio ou mesmo pelos aspectos religiosos.

Um dos elementos que se faz relevante evidenciar está demarcado com a narrativa do primeiro contato de Henrique com a polícia. Nesta situação, o personagem Henrique havia sido

327 Alfredo Bosi, no texto *As fronteiras da literatura*, argumenta que “uma hipótese provável é que há realmente um momento em que a fronteira existe, por pura, por mínima que seja, por transparente que seja, como Cristal que separa dois ambientes; e a percepção da Fronteira é testada pela consciência do escritor” (BOSI, 2013, p. 223).

confundido com outra pessoa. Ao longo da história, é interessante observar como a polícia é um ser recorrente na narrativa e na própria vivência do personagem, a mostrar uma perseguição corriqueira, assim como um pré-julgamento baseado na cor da pele do protagonista.

Então, é possível perceber que há uma ciclicidade com os agentes da lei e o personagem negro, que, no final, é morto de forma injusta pelas mãos do policial. Contudo, é importante mencionar que os olhares de julgamentos são decorrentes não apenas do policial, mas do meio social transcrito no enredo, o que mostra como o de preconceito é experimentando, muitas vezes, de forma exposta, mas também pode ser presenciado em esferas veladas.

Henrique ainda ressalta sobre a primeira situação de preconceito sofrida por ele no momento em que estava à procura de emprego, a situação lhe causa desconforto e surpresa, deixando-o sem reação diante do acontecimento. Como mostra:

Lembra o dia em que um dos sócios foi entrevistá-lo para a vaga, você tinha dezenove anos. Ele se chamava Bruno Fragoso. Ele te fez esperar por quarenta minutos, porque queria parecer ocupado e importante, no entanto, anos mais tarde, você descobriria que ele, na verdade, ficava na frente do computador jogando paciência ou vendo pornografia [...] *Você era uma presa fácil. Assim, com total domínio da situação, Bruno disse, com muita naturalidade, que não gostava de negros. Você levantou os olhos. Bruno não se intimidou e repetiu a frase: não gosto de negros.* Talvez ele esperasse alguma reação sua. Mas nada aconteceu. Você permaneceu imóvel. Depois, Bruno se ajeitou melhor na cadeira e justificou: não gosto porque, quando eu tinha um sítio em Garibaldi, um casal de negros, que trabalhavam para mim como caseiros, me roubou. [...] Bruno seguiu com a entrevista, disse que ia te dar uma chance, porque achava que podia te salvar das drogas, mesmo que você nunca tivesse experimentado drogas. Ele também queria te salvar das armas e da violência. (TENÓRIO, 2020, p. 20, grifo nosso).

Percebe-se a forma que o narrador descreve o personagem que conduzirá a entrevista, pois ele, na tentativa de mostrar que possuía um *status* superior, ou mesmo de ser alguém muito requisitado, estabelece uma ilusão ao entrevistado, assim, deixa-o esperando, porém, no momento em que ocorre o encontro, há um olhar pejorativo sobre a cor de pele de Henrique, além de ainda transpor a Henrique a culpa de situações que aconteceram com ele no passado e que foram executadas por outras pessoas; Bruno conserva os resquícios da marginalização do negro, e ainda externa quando menciona que irá salvá-lo das drogas, ainda que ele não seja usuário, o que mostra um olhar negativo sobre a vivência de Henrique. Entretanto, é importante mencionar que essas são situações estigmatizadas pela hierarquia moral/social, na qual o negro sempre estava em uma situação inferior à do branco, ainda conservando os resquícios do período colonial, e assim estabelece ressalvas/resistência que o negro sofreria no processo de tentativa de dissolução do meio que o cerca.

Com esse conflito externo, por vezes, o negro acaba internalizando determinados conceitos sobre sua própria personalidade e assim os incorpora. Isto é, embora seja algo que não está envolvido em sua personalidade, é algo validado socialmente, no intuito de evitar perseguições, ou mesmo para ser aceito, o indivíduo acaba por trazer para a sua vivência aquilo que é propagado pelo meio social, como mostra o excerto:

[...] toda aquela vontade de permanecer quieto, pudesse ter a ver com a cor da sua pele. Que o seu receio de falar, seu receio de se expor, pudesse ter a ver com as orientações que você recebeu desde a infância: não chame a atenção dos brancos. Não fale alto em certos lugares, as pessoas se assustam quando um rapaz negro fala alto. Não ande por muito tempo atrás de uma pessoa branca, na rua. Não faça nenhum tipo de movimento brusco quando um policial te abordar. Nunca saia sem documentos. Não ande com quem não presta. Não seja um vagabundo, tenha sempre um emprego. (TENÓRIO, 2020, p. 74-75).

Ou seja, o negro teve que se silenciar para não infringir o espaço do outro, pois isto poderia causar um conflito e, conseqüentemente, gerar uma intolerância. Essas são relações mostradas no romance, mas que, infelizmente, também são refletidas no meio social, demarcando o sistema de opressão.

Oracy Nogueira (2006) menciona sobre os tipos de preconceitos existentes. No Brasil, o que prevalece é o de marca, o qual consiste em levar em consideração uma preterição, a qual considera o critério fenótipo ou da aparência racial, havendo uma exceção sobre a forma de tratamento que irá proceder, isso baseado na aparência, ou seja, em pessoas de traços raciais mais leves, ou que tenha uma relação aquisitiva destacada. Portanto, trata-se de uma relação mais subjetiva, havendo uma variação na forma de consideração do “branco” e “não branco”.

Na obra, o próprio personagem Henrique percebe essa questão abordada por Nogueira, de maneira que traz para a sua vivência as vestimentas que abrandavam determinados olhares negativos, para assim se sentir aceito naquele meio:

Era uma grande aquisição e você gradativamente começou a deixar os tênis e os bonés de lado. Passou a usar calças e camisas sociais. Agora você queria se parecer com os advogados do seu escritório [...] Aquilo te fez pensar na sua aparência, nas suas roupas, nos seus sapatos, no seu cabelo. Como num estalo, percebeu que o modo como se vestia poderia ser o motivo de haver recebido tantas abordagens policiais durante a vida. (TENÓRIO, 2020, p. 125).

Isto é, o personagem começa a projetar para si mesmo um novo olhar sobre a sua vestimenta, pois aquilo poderia evitar situações constrangedoras, visto que a estética era algo a ser considerado diante das percepções dos outros. Desse modo, ele abdica de sua

personalidade e de seus gostos, porém, é notável que isso não era o suficiente para sanar determinados julgamentos no meio social.

Apesar de o negro lutar para ser aceito, ele sempre foi reduzido a sua força de trabalho, ou ao seu corpo que, por vezes, era sexualizado. Na obra, essa situação é expressa quando Henrique tem um romance com uma mulher branca; isso gera curiosidade não apenas no meio social, mas também no seio familiar, como ressalta o livro:

[...] passou a ser uma espécie de para-raios de todas as imagens estereotipadas sobre os negros: pois disseram que você era mais resistente à dor, disseram que a pele negra custa a envelhecer, que você deveria saber sambar, que deveria gostar de pagode, que devia jogar bem futebol, que os negros são bons no atletismo. [...] Juliana, por sua vez, era bombardeada pelas primas e amigas que nunca tiveram um namorado negro: e então, como ele é? Tem pegada mesmo, como dizem dos negros? E o pau dele? É grande? É verdade que eles são insaciáveis? Qual o cheiro dele? (TENÓRIO, 2020, p. 27).

Então, assim são perceptíveis as relações estereotipadas sobre o corpo negro, o que mostra uma relação de redução da sua imagem perante o seu corpo, a transmitir uma associação mais animalésca, viril, forte e insaciável. Esses são marcadores expressos há muito tempo sobre esse corpo e que se mantêm expressos apesar do tempo e espaço em algumas relações, de modo a objetificar o corpo negro aos prazeres e fetiches carnis. Assim, é notável que existam os elementos de manutenção da ordem social e simbólica estabelecida pelo estereótipo, da violação imagética que gera a opressão e o inferioriza, pois o insere dentro de um padrão, ao desconsiderar o valor intelectual e o resumindo a apenas um corpo.

Além disso, faz-se necessário mencionar que, durante os questionamentos, houve uma pergunta sobre o odor, supondo-se que há uma diferença entre os homens. Reis (2020) classifica que o corpo negro é zoomorfizado, pois é reduzido a uma condição da natureza, estabelecendo uma degradação inumana, como a própria consideração feita a partir do cheiro, como se ele emanasse um odor diferente dos outros homens e correlacionado à hipersexualização, o que remete à comparação animalésca.

É importante destacar como, no início da narrativa, Henrique responde de forma passiva e até mesmo condescendente a situações em que o preconceito era indiscutivelmente manifesto (como as situações já citadas de discriminações que o personagem passa no ambiente de trabalho, ou pela forma que se deixa “aculturar” ao ter cuidado em escolher suas vestimentas, ou ainda na sua relação com Juliana, uma garota branca, que acabava por consentir com ofensas racistas em forma de piadas feitas pelo entorno dessa). No entanto, a percepção de Henrique sobre si mesmo como sujeito vai ganhando, ao longo da narrativa, novos contornos através da tomada de consciência sobre as relações que o transpassam.

O princípio da autognose de Henrique inicia-se na universidade, quando um de seus poucos professores negros explica como os crimes de racismo são desencadeados a partir de epistemologias que fazem com que essa percepção seja validada, como é trazido no trecho:

A vida simplesmente acontecia e você simplesmente passava por ela. Mas, quando o professor Oliveira contou para sua turma sobre Malcolm X [...] quando pela primeira vez você ouviu a palavra “negritude”, o seu entendimento sobre a vida tomou outra dimensão, e você se deu conta de que ser negro era mais grave do que imaginava [...] Então, o professor Oliveira projetou um crânio na lousa e perguntou se era possível definir o caráter de uma pessoa apenas olhando para aquela imagem. [...] Então, o próprio professor Oliveira respondeu: *é claro que não podemos. Mas as teorias racistas dos séculos dezoito e dezenove acreditavam que sim.* (TENÓRIO, 2020, p. 29-30, grifo do autor).

A partir do excerto, vincula-se o pensamento abissal que Boaventura Santos (2007) comenta: existe uma colossal separação entre um sujeito legitimado e entre o ser animalizado, em que o fator racial é uma de suas principais diretrizes, ao atribuir aos traços fenotípicos inclusive a capacidade de racionalidade.

Essa percepção, iniciada no período colonial para justificar o trabalho escravo e a aculturação que eram efetuadas contra o corpo e a mente do indivíduo negro, ecoa na sociedade moderna ganhando novos contornos. Existe a progressão do discurso hegemônico eurocentrado que encrava o imaginário coletivo e perpetua a relação de superioridade/inferioridade enfatizadas pela ideia de raça. É a partir das estratégias de controle de produção de conhecimento e uma suposta maior capacidade cívica eurocentrada que a subjugação do “outro” é legitimada, naturalizada e perpetuada.

As informações trazidas pelo professor Oliveira descortinam as violações que perpassavam Henrique. O personagem se sente provocado e passa a enxergar as situações a sua volta sob um novo prisma, consciente de que de fato a negritude traz emblemas que precisam ser respondidos e resistidos, como acontece no seguinte fragmento:

Então, certo dia, você disse à Juliana que preferia parar de ir àqueles almoços. Ela te perguntou o porquê, e você respondeu que não queria mais ouvir aquele bando de racistas te chamando de negão toda hora, e que você tinha um nome e talvez eles nem soubessem que seu nome era Henrique. Juliana não disse nada. Ela estava magoada com o que você tinha dito dos tios. *Eles não são racistas, só não estudaram o que você estudou.* [...] Juliana disse que estava triste com seu jeito, que você tinha mudado e que já não sabia brincar. Agora você levava tudo muito a sério. Agora para você tudo era racismo. *Você não era assim.* (TENÓRIO, 2020, p. 31, grifo do autor).

O trecho aponta como o racismo pode ser configurado em dimensões implícitas e/ou omissivas. A antropóloga Lélia Gonzalez (2020) discorre sobre a forma como o racismo latino-americano é sofisticado, configurando-se em uma denegação, de modo que chega a não parecer violência, e sim “verdadeira superioridade”.

A defesa que Juliana faz de seus familiares simboliza como o racismo, além de ser minimizado, precisa ser “superado” e levado como brincadeira: o racismo denegado faz com que a vítima passe a ocupar o local do transgressor. A ofensiva nunca está do lado legitimado, mas sim do lado do “outro”.

Nota-se como a problematização de Henrique ao perceber que vinha sendo alvo de falas racistas acaba por incomodar sua companheira. Isso acontece devido ao fato de se visar que o indivíduo negro, segundo o conceito de Susana de Castro (2020), seja sempre *condescendente*: o que se espera, dentro da lógica colonial que perdura, é que esse responda de forma passiva (ou mesmo não responda), ou ainda que não responsabilize o sujeito eurocêntrico pelos crimes que comete e ainda se sinta grato, pois “a sociedade racista espera cinicamente que os negros sejam gratos aos brancos, que os considerem seus benfeitores e que não questionem” (CASTRO, 2020, p. 151).

Essa percepção penetra o funcionamento da sociabilidade dentro da narrativa, de modo que se espera que Henrique, por ser um negro a se relacionar com uma garota branca, sintasse numa posição promissora. De igual maneira, tem-se a expectativa que ele possa se sentir afortunado por ser “aceito” dentro do grupo familiar, mesmo com as críticas, estereótipos e ofensas disfarçadas.

O indivíduo negro, consciente das violências que o transpassam, denuncia que os dogmas que se fundem ao imaginário social coletivo estão ancorados no eurocentrismo. Assim, a resistência que emerge do personagem Henrique é vista como sinônimo de rebeldia ao sistema vigente, por isso acaba trazendo um impacto negativo. A resistência a situações cotidianas tidas como triviais faz parte de um pensamento independente que vai de encontro à visualização do “outro” como subordinado, caracterizando-se, assim, nas palavras de Mignolo (2021) em uma *desobediência epistêmica*.

Essa situação, entre outras ao longo do romance, aborda como problematizar o racismo causa incômodo; essa explicitação das violências de ordem simbólica está entre as formas que o personagem resiste. No campo físico, destaca-se como Henrique, sendo um dos poucos professores negros em uma escola pública sucateada, em uma sociedade racista, acaba por intermédio da relação professor/corpo negro, a culminação do ápice da violência:

Sua cabeça ainda estava na sala de aula, ainda estava em Dostoiévski. Ele gritou para você ir para a parede [...]. Ele e os outros policiais estavam nervosos, era só para ser mais uma abordagem de rotina. [...] Você ignorou porque agora era a sua vez. Era a sua vez de ditar as regras. E a regra, agora, era seguir seu movimento, colocando a mão dentro da pasta. O primeiro tiro pegou no seu ombro, e foi como se você tivesse levado uma pedrada forte [...] Os outros vieram simultaneamente. (TENÓRIO, 2020, p. 149-150).

Após um período de desmotivação profissional em sala de aula, Henrique experimentava um impulso que o deixa alheio à situação de abordagem policial. O que se espera do movimento de um jovem negro abordado, em uma sociedade racista que frequentemente o incrimina, não é uma ação ingênua. É esse ímpeto que culmina no homicídio do personagem Henrique à queima-roupa a caminho da escola em que trabalhava. A ficção retrata a situação que não foge da realidade brasileira, tendo em vista que a violência e o racismo policial causam números alarmantes de homicídios.

A narrativa realizada por Pedro após o assassinato que ocorre com seu pai, além de tratar a relação entre esses, aborda a trajetória de assimilação do entendimento de como a sociedade encara o sujeito negro, de modo que o romance tem o seguinte fragmento como desfecho: “E agora caminho por essas mesmas ruas, tenho Ogum em minhas mãos [...]. Tenho Ogum em minhas mãos porque agora é a minha vez” (TENÓRIO, 2020, p. 159).

O resgate da divindade de origem africana liga-se ao processo de autoconhecimento que Pedro precisa passar, embora na figura do pai possa fruir aprendizado e espelhamento, ele tem consciência que o percurso que ele irá percorrer é, de alguma forma, semelhante devido à cor da pele, no entanto, as experiências do “avesso” são intrínsecas. O personagem tem consciência que, para resistir, percorrerá também um caminho de desobediência, agora será “a sua vez”.

Considerações finais

Compreendeu-se ao término desse trabalho que a literatura, embora esteja envolta pela áurea da ficção, acaba por dialogar com aspectos da vida em sociedade. Ao partir desse viés, destacou-se como o romance *O avesso da pele*, do escritor Jeferson Tenório, demonstra o protagonismo negro e denuncia situações que estão presentes no imaginário sociocultural que incidem em relações dicotômicas entre superior x inferior, que, mais precisamente, tecem problematizações acerca dos preconceitos raciais que estão nos campos simbólico e físico.

As discussões abordadas elencam como o sujeito negro é posto em uma posição de subalternidade desde o período colonial, de modo que prevalecem estruturas que designam os

detentores de poder e de capacidade cívica. É essa relação que faz com o negro esteja sujeito a preconceitos que se estendem em todas as áreas de sua vida, indo desde a sua posição no mercado de trabalho às representações culturais as quais estão imbuídos (no caso deste trabalho a concepção do negro na literatura).

Indo de encontro à centralidade do sujeito eurocentrado, o romance *O avesso da pele* apresenta o negro longe dos estereótipos corriqueiros de marginalidade e criminalidade, inclusive, a obra denuncia como essa percepção é perpetuada e atribuída de forma erroneamente preconceituosa aos personagens do enredo. Nesse sentido, é atribuída a protagonização das vivências dos indivíduos ao traçar a relação entre pai e filho ao considerar o que se passa no íntimo de suas emoções, isto é, no “avesso da pele”.

Diante de uma sociedade racista, existe a reflexão dos personagens que passam por um processo de autoconhecimento o qual consiste em reconhecer a negritude, isso aliado à consciência dos crimes que os perpassam, indo de uma conduta passiva e condescendente a formas de resistir.

Referências

BOSI, Alfredo. **Entre a Literatura e a História**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 141-153.

Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **IBGE**. Disponível em: <https://bit.ly/38mV31z>
Acessado em: 15 abr. 2022.

FERDANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. 2010. Dissertação (Título de livre docente em Literatura Brasileira) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. 2. ed. São Paulo: Vértice, 1990.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, Universidade Federal do Paraná: Departamento de Letras Estrangeiras modernas, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**: revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

REIS, Davi Nunes dos. Sistemas de representação e a zoomorfização do corpo negro na Bahia. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 12, n. 2, ago./dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. **Novos estudos**: CEBRAP, p. 71-94, 2007.

SILVA, Alen das Neves. **Recolher-se**: o encontro com sua essência estruturante em *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório. Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

“O QUE É O LUTO, SE NÃO O AMOR QUE PERDURA?”: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO LUTO DE WANDA MAXIMOFF EM *WANDAVISION* (2021)³²⁸

Vitor Hugo Sousa Oliveira³²⁹

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/2021-2022), da UESPI, que aspira construir intersecções entre a crítica literária psicanalítica e os estágios do luto explicitados em *WandaVision* (2021), minissérie da Marvel produzida para a plataforma de *streaming* Disney+. Em uma produção fílmica anterior à série, a super-heroína Wanda Maximoff perde seu grande amor, o androide Visão. *WandaVision* (2021), portanto, apresenta as dores emocionais da personagem em decorrência da perda do objeto amado. É preciso acentuar que Wanda vivencia seu luto de modo deveras singular, visto que, por possuir a habilidade de manipular a realidade, ela constrói uma vida idílica ao lado de seu parceiro, no subúrbio de uma cidade estadunidense chamada Westview. Diante dessa breve sinopse, o presente estudo almeja responder à seguinte inquietação: como se dá o processo de elaboração do luto de Wanda Maximoff, em *WandaVision* (2021), no tocante aos estágios do luto? A fim de responder essa questão, o seguinte objetivo geral foi delimitado: analisar como se dá o processo de elaboração do luto de Wanda na série da Marvel no que diz respeito aos estágios do luto. Em adição, os objetivos específicos a seguir foram traçados: (i) discutir os pressupostos teóricos da crítica literária psicanalítica, com ênfase no conceito de luto e seus estágios; e (ii) saber quais estágios do luto são vivenciados pela heroína. Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfico-exploratória, com abordagem qualitativa, embasada nas discussões propostas por Elisabeth Kübler-Ross e David Kessler (2014), Lois Tyson (2015) e Sigmund Freud (2013). Os resultados obtidos indicam que, em relação à perda de seu parceiro, Wanda vivencia os estágios de negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Além disso, a protagonista elabora seu processo de luto de modo bem-sucedido por conseguir direcionar sua libido ao mundo exterior, desfazendo a fantasia que construiu e deixando Westview.

Palavras-chave: Crítica literária psicanalítica. Estágios do luto. Perda. Objeto amado. *WandaVision*.

328 Este artigo acadêmico é um recorte de um projeto de pesquisa de PIBIC (2021-2022) da UESPI, orientado pela Profa. Renata Cristina da Cunha, doutora em Educação pela UFSCar e professora adjunta do curso de Letras Inglês da UESPI, *campus* Parnaíba. E-mail: renatacristina@phb.uespi.br.

329 Acadêmico do sexto período do curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba). E-mail: vitorholiveira@aluno.uespi.br.

Considerações iniciais

Era uma vez uma super-heroína que possuía a habilidade de (re)escrever a realidade. Ela perdeu sua mãe e seu pai quando ainda era deveras jovem, então cresceu contando apenas com seu irmão gêmeo. Todavia, ele também se foi e o mundo da protagonista foi destruído outra vez. Posteriormente, ela conheceu um androide e, aos poucos, se permitiu ser cativada por ele, mas como nos ensina Antoine de Saint-Exupéry (2018, p. 81), “a gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar”. Assim como toda a sua família, seu grande amor se foi e, uma vez mais, ela ficou sozinha. Por não mais suportar tanta dor emocional, a heroína criou seu próprio “conto de fadas”, um lugar onde seu “felizes para sempre” é, em algum nível, real.

Não nos referimos aqui a uma princesa dos contos de fadas, mas, sim, a uma super-heroína da Marvel. Em *Avengers: Infinity War*, produção fílmica de ficção científica lançada em 2018, a heroína Wanda Maximoff presencia a morte de seu tão amado Visão. A dor da feiticeira é tamanha que, na série *WandaVision* (2021), ela reescreve a realidade e o traz de volta à vida. É refletindo sobre seu processo de elaboração da perda que este artigo – resultado de um projeto de pesquisa do PIBIC (2021-2022) da UESPI – nasceu. Buscamos, desse modo, construir diálogos entre a série de ficção científica *WandaVision* (2021) e a crítica literária psicanalítica.

Face ao exposto, pretendemos responder à seguinte pergunta: como se dá o processo de elaboração do luto de Wanda Maximoff, em *WandaVision* (2021), no tocante aos estágios do luto? A fim de responder essa pergunta, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar como se dá o processo de elaboração do luto de Wanda na série da Marvel no que tange aos estágios do luto. Além disso, os objetivos específicos a seguir também foram definidos: (i) discutir os pressupostos teóricos da crítica literária psicanalítica, com ênfase no conceito de luto e seus estágios; e (ii) saber quais estágios do luto são vivenciados pela protagonista da série. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfico-exploratória, com abordagem qualitativa, embasada nas discussões propostas por Kübler-Ross e Kessler (2014), Tyson (2015) e Freud (2013).

Estruturalmente, o trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos pressupostos teóricos acerca da crítica literária e da crítica literária psicanalítica. Em segundo lugar, discutimos o conceito de luto à luz dos estudos freudianos e o modelo de luto de Kübler-Ross. Em adição, dedicamos a terceira parte à série *WandaVision* (2021) a fim de contextualizarmos quem é Wanda Maximoff e qual o papel dessa produção em sua trajetória pessoal. Adiante, a quarta seção é dedicada às análises do *corpus* da pesquisa, ou seja, cenas da série protagonizadas por Wanda que foram associadas aos estágios do luto. Nas

considerações finais, respondemos à questão norteadora e expusemos nossas perspectivas sobre a pesquisa.

A crítica literária e a crítica literária psicanalítica

A crítica literária é uma disciplina e campo de conhecimento literário que nos possibilita consumir produções culturais a partir de um olhar mais atento e curioso. Essa crítica é essencial, defende Lois Tyson (2015), para que sejamos capazes de pensar criticamente sobre o meme, a série, o filme, a música, a *graphic novel* ou o livro que estamos consumindo. Boa parte dessas produções, cabe ressaltar, reflete aspectos e problemas presentes em nossa sociedade, então o exercício de crítica também pode ser significativo para que nos conheçamos melhor enquanto seres sociais (TYSON, 2015).

Segundo Mirian Zappone e Vera Wielewicksi (2009), precisamos recorrer a elementos intrínsecos e extrínsecos de um texto para que consigamos embasar nossas análises, visto que cada texto possui diversas camadas de significações e interpretações possíveis. Essas camadas são melhor visualizadas por meio de lentes teóricas chamadas correntes literárias, que fornecem conceitos-chave para o exercício de crítica. Elencamos algumas correntes, baseando-nos em Tyson (2015), que são mais conhecidas e recorrentes nas/para discussões contemporâneas, a saber: críticas feministas, *queer*, *gay* e lésbica, afro-estadunidense, pós-colonial, marxista e psicanalítica – lentes escolhidas para a realização dessa pesquisa. É fato que não há como discutir a crítica psicanalítica sem mencionar a psicanálise e Sigmund Freud.

Embora a crítica psicanalítica seja abraçada hodiernamente pelo campo literário, ela nasce originalmente na psicanálise. Criada pelo neurologista austríaco Sigmund Freud (1856-1939) no final do século XIX, a psicanálise dedica-se ao funcionamento da *psique* humana a fim de tratar neuroses e transtornos mentais. Nesse sentido, Tyson (2015, p. 11, tradução nossa) sugere que, “se a psicanálise pode nos ajudar a entender melhor o comportamento humano, então essa área certamente deve ser capaz de nos auxiliar a compreender textos literários, visto que tratam do comportamento humano”.³³⁰ Diante disso, utilizamos conceitos psicanalíticos com o intuito de criticar uma produção, como uma série televisiva, para compreender os processos internos de uma personagem.

Por sua vez, a crítica psicanalítica, como informa John Cuddon (2013), é uma corrente literária que emergiu no século XX a partir dos estudos de Freud sobre o inconsciente, parte mais “profunda” e inacessível da *psique* humana. Para a análise das cenas de uma série, é preciso analisar textos proferidos e performados pelas personagens, sejam eles verbais ou

330 “if psychoanalysis can help us better understand human behavior, then it must certainly be able to help us understand literary texts, which are about human behavior” (TYSON, 2015, p. 11).

não verbais. Nessa esteira, Odiombar Rodrigues (2004, p. 61) argumenta que o “sentido de um texto não está nele, mas na compressão dos símbolos que ele contém e que apontam para elementos extratextuais”. Assim, a interpretação de símbolos, como discursos e imagens, quando realizada de modo crítico, pode nos levar a camadas mais profundas de significados (RODRIGUES, 2004).

O luto segundo os estudos freudianos e o modelo Kübler-Ross

Quando falamos em luto, imaginamos o sentimento advindo da perda de uma pessoa que amamos. Para além dessa noção, Freud (2013, p. 30) esclarece que o luto “é a reação à perda de uma pessoa querida ou de uma abstração que esteja no lugar dela”. Isso significa que o luto não está associado apenas à perda de um indivíduo, mas a qualquer objeto que seja importante para o Eu, que Freud designa de “objeto amado”. Logo, o término de um relacionamento, a perda de um sentido do corpo (como a audição), o desligamento de uma função exercida por anos ou mesmo a própria morte de um animal de estimação são perdas que podem ser caracterizadas como luto.

A perda é o processo que acontece após a própria perda do objeto amado. Já o luto, segundo James Worden (2013, p. 19), “refere-se à experiência pessoal” que advém “dessa perda”. Assim sendo, o luto é um *processo* que precisa ser vivenciado para que as dores emocionais advindas da perda possam ser ressignificadas. Sandra Edler (2020), baseada em Freud (2013), também pontua que o ser humano pode vivenciar a perda de modo (1) bem-sucedido, quando o indivíduo consegue direcionar sua libido ao mundo exterior novamente, ou de maneira (2) malsucedida, que ocorre quando a pessoa se encontra em um quadro severo de depressão, a “melancolia”.

Após os estudos de Freud, outras/os pesquisadoras/es também se dedicaram a compreender o processo de luto. Em 1969, a psiquiatra suíça Elisabeth Kübler-Ross publica *On death and dying*, concluindo que os pacientes em fase terminal entrevistados por ela vivenciaram o luto antecipatório a partir de cinco estágios, conhecidos como “o modelo Kübler-Ross”. São eles: negação e isolamento, raiva, barganha, depressão e aceitação (KÜBLER-ROSS, 2016). É salutar acrescentar que o modelo não é fixo, ou seja, não é todo sujeito que irá vivenciar os cinco estágios, nessa ordem, havendo casos de pessoas que experimentaram apenas dois deles. Essa, destarte, foi apenas a maneira didática que a pesquisadora encontrou para ilustrar o processo de luto.

Em outras palavras, Kübler-Ross esclarece que os pacientes em fase terminal sofrem e passam pelo luto antecipatório, mas os entes queridos desses pacientes também vivenciam a

dor emocional proveniente da perda. A questão agora é: o paciente doente se foi, mas o que acontece com as pessoas que o amavam? Os sujeitos que “ficam” também sentem a dor da perda de modo singular. Por isso, em 2005, Kübler-Ross publica juntamente com David Kessler, especialista em luto, a obra *On grief and grieving*, na qual os pesquisadores apresentam os estágios de *negação, raiva, barganha, depressão e aceitação* para as pessoas que estão passando pelo luto.

Nessa esteira, no tocante à cultura *pop*, um dos maiores lançamentos de 2021 foi *WandaVision*, série da Marvel Studios produzida para a plataforma de *streaming* Disney+. Lançada em um período em que a pandemia de coronavírus (Covid-19) seguiu fazendo vítimas em todo o globo, a minissérie, melhor discutida na seção adiante, nos fez/faz refletir sobre o luto e sobre a importância de não negligenciá-lo.

WandaVision (2021) e a jornada de luto de Wanda Maximoff

WandaVision (2021)³³¹ é uma minissérie estadunidense de nove episódios criada pela diretora Jac Schaeffer. Vale pontuar que a primeira série do Universo Cinematográfico Marvel desenvolve eventos ocorridos em filmes anteriores da franquia, como *Avengers: Infinity War* (2018), e é baseada em Wanda Maximoff, também conhecida como Feiticeira Escarlata, e Visão, personagens oriundos das histórias em quadrinhos da Marvel Comics. Wanda, interpretada por Elizabeth Olsen, é uma das heroínas mais poderosas da franquia, possuindo, entre outros dons, a habilidade de alterar a realidade. Tanto nas HQs quanto no *streaming*, ela possui um relacionamento amoroso com o androide Visão, interpretado por Paul Bettany.

A história de Maximoff gira em torno do luto por ela ter vivenciado várias perdas. Quando pequena, uma bomba explodiu sua casa, assassinando sua mãe e seu pai enquanto eles assistiam a *sitcoms*³³² estadunidenses, momento que a família reservava para praticar inglês. Ainda jovem, ela perdeu seu irmão gêmeo, o que a fez se fechar para o mundo. Visão é quem a cativa, mas, em *Avengers: Infinity War* (2018), ela toma a difícil decisão de sacrificá-lo para salvar a humanidade. Contudo, o maior vilão da franquia volta no tempo e mata o androide na frente de Wanda. Todos esses eventos, é claro, são responsáveis por causar diversos traumas na personagem.

WandaVision, nesse sentido, apresenta o processo de luto de Wanda devido à perda de Visão, seu grande amor. A narrativa inicia com Maximoff e Visão casados e morando no

331 A série recebe esse título por se aprofundar na relação de Wanda e Visão (Vision, em inglês).

332 Abreviação para *situation comedy*, isto é, um tipo de série que mostra a rotina das personagens e suas relações interpessoais. Em *WandaVision*, a vida de Wanda e Visão é baseada em famosas *sitcoms* estadunidenses dos anos 1950 aos anos 2010.

subúrbio de Westview, cidade fictícia localizada em New Jersey (EUA). Experienciando a vida que sonharam, os dois tentam se adequar a uma realidade humana que se passa dentro de uma *sitcom*. A heroína decide produzir um programa porque eles estão relacionados aos “momentos seguros” que ela possuía em sua infância, com seus pais. O seriado, portanto, “não está contando uma história sobre uma luta épica para salvar a humanidade, mas sobre os esforços de uma mulher para se salvar de seu luto”, enfatiza Shirley Li (2021, *on-line*, tradução nossa).³³³ Destarte, a série é singular por discutir um tema que não era tão abordado em narrativas de heroínas e heróis – o luto.

Os estágios do luto vivenciados por Wanda em *WandaVision* (2021)

Apresentamos, a seguir, cenas³³⁴ em que Wanda Maximoff elabora seu processo de luto a partir dos estágios do luto apresentados por Kübler-Ross e Kessler (2014).

O estágio de negação e o “mundo dos sonhos”

A heroína tenta recuperar o corpo de Visão, que está em posse de uma agência de inteligência secreta da Marvel chamada S.W.O.R.D., para que ele tenha o funeral que merece. Sem êxito, ela visita o terreno onde construiria seu lar com ele e joga-se no chão, exteriorizando sua dor por meio de sua expressão facial (Figura 1). Nesse momento, ela constrói uma realidade idílica que se passa dentro de uma *sitcom*. No programa, Wanda é esposa de Visão e ambos são felizes em Westview (Figura 2).

Figuras 1 e 2 - Em um momento doloroso, Wanda constrói uma vida idílica com Visão.



Fonte: *Previously On* (2021, 34:15) e *Filmed Before a Live Studio Audience, WandaVision* (2021, 21:32).

³³³ “is telling a story not about an epic struggle to save humanity, but about one’s woman efforts to save herself from her grief” (LI, 2021, *on-line*).

³³⁴ Após a apreciação dos nove episódios do seriado, selecionamos algumas cenas que podiam ser associadas aos estágios do luto. Na escolha final do *corpus*, optamos por (cinco) cenas em que pudemos mostrar a personagem vivenciando cada um dos estágios com mais clareza e de modo mais didático para facilitar a compreensão do/a leitor/a.

De modo geral, o *Cambridge Dictionary* (2022, *on-line*, tradução nossa) esclarece que a negação é “uma relutância em aceitar que algo desagradável aconteceu”.³³⁵ No processo de luto, o sujeito enlutado possui certa resistência, pelo menos inicialmente, em lidar com a realidade de que o objeto amado foi permanentemente perdido. Nesse sentido, Kübler-Ross e Kessler (2014) pontuam que a *psique* do enlutado ainda não está preparada para lidar com a perda, por isso o estágio de negação nos ajuda a lidar inconscientemente com nossos sentimentos de maneira gradativa.

Nesse estágio inicial, Jodi Clarke (2021) afirma que as pessoas tendem a refletir sobre os momentos singulares que viveram com seus objetos amados e podem se perguntar como seguirão suas vidas a partir da perda. Logo, pela personagem ter vivenciado a morte do objeto amado duas vezes seguidas e por sua *psique* ainda não conseguir processar todos os sentimentos advindos da perda, o ego cria mecanismos de defesa para retardar a dor psíquica de Wanda.

Maximoff ainda não sabe como seguir em frente, por isso cria uma fantasia na qual não precisa lidar com sentimentos dolorosos, como ilustra a Figura 2. Nela, Wanda e Visão estão admirando suas alianças de casamento, o que mostra como ela encontra-se aliviada por concretizar aquilo que almejou. Em outras palavras, a maneira que a personagem encontra de suportar a dor é fugindo dela. Encarar a realidade de uma só vez poderia causar um trauma ainda maior para ela, então a construção da fantasia é o primeiro passo para o seu processo de elaboração da perda. Apesar de Visão ter falecido, a heroína não quer acreditar que isso seja verídico.

O estágio de raiva e culpabilização do outro

A super-heroína envolve seu “mundo fantasioso” em um campo de força porque não deseja ser incomodada por “visitantes indesejados”. A agente da S.W.O.R.D., Monica Rambeau, consegue invadir a realidade da Feiticeira Escarlata, mas é literalmente arremessada para fora de lá pela própria Wanda. Uma vez mais, a agente consegue adentrar em Westview a fim de explicar para Wanda que aquele programa e, por conseguinte, aquela realidade, não passam de uma fantasia criada por ela.

335 “an unwillingness to accept that something unpleasant is true” (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2022, *on-line*).

Figuras 3 e 4 - Wanda exterioriza sua raiva sobre Monica.



Fonte: “*Breaking the Fourth Wall*”, *WandaVision* (2021, 23:35 – 23:38).

MONICA: “*Wanda... Wanda...*”

WANDA: “*O que você está fazendo? Como chegou até aqui?*”

MONICA: “*Me escute. Tudo isso é sobre o Visão.*”

(Wanda imobiliza Monica no ar com o auxílio de seus poderes)

WANDA: “*Sai agora da minha casa! [...] Não fale comigo sobre isso! Eu não quero ouvir nada! [...] Você só sabe mentir!*” (“*Breaking the Fourth Wall*”, *WandaVision*, 2021, 23:16 – 23:38, tradução nossa).³³⁶

A raiva, enquanto estágio do luto, pode ser direcionada ao objeto perdido, ao próprio sujeito enlutado ou à situação inesperada da perda. Nesse estágio, os sentimentos de tristeza, solidão e vazio são exteriorizados por meio da raiva. Kübler-Ross e Kessler (2014) declaram que, durante o processo da perda, a pessoa enlutada vivencia a raiva em diversos momentos e de diferentes maneiras, o que pode explicar o fato de Wanda exteriorizar sua ira em pontos aleatórios da narrativa.

Maximoff enxerga Monica como uma verdadeira intrusa que pode colocar a “realidade dos seus sonhos” em risco. Isso se confirma pelo fato de a heroína ficar furiosa e surpresa por Monica ter invadido novamente seu lar. A agente, por sua vez, toca em uma ferida deveras dolorosa para a Feiticeira Escarlata: Rambeau profere o nome de Visão, atitude que provoca em Wanda sentimentos de raiva e medo, o que pode ser verificado em sua expressão fácil na Figura 4. Defendemos também a ideia de que a dor emocional, a angústia, o medo e a raiva nutridos por Maximoff são projetados sobre Monica, o que explica o porquê de a protagonista

³³⁶ **MONICA:** “*Wanda... Wanda...*”

WANDA: “*What are you doing? How did you get in here?*”

MONICA: “*Listen to me. This whole thing is about Vision.*”

WANDA: “*Get out of my house! [...] Don't talk to me about that. I don't wanna hear about it. [...] All you do is lie!*” (“*Breaking the Fourth Wall*”, *WandaVision*, 2021, 23:16 – 23:38).

se sentir tão ameaçada com a presença da agente, chegando ao ponto de imobilizá-la no ar, conforme revela a Figura 3.

Ademais, é necessário compreendermos que o estágio da raiva não deve ser criticado, pois ele é essencial para o processo de elaboração da perda. Na negação, os sentimentos associados à dor são reprimidos; já no estágio de raiva, esses sentimentos começam a vir à superfície (KÜBLER-ROSS; KESSLER, 2014). Em poucas palavras, a raiva é um indicativo de que houve muito amor nessa relação. Tais pressupostos apenas confirmam que a super-heroína ama o androide e o episódio de raiva vivenciado por ela é claramente um indicativo de que ela ainda se importa.

O estágio de barganha e a tentativa de controle sobre a perda

A organização que monitora os passos de Wanda Maximoff já a incomodou enviando um *drone* e míssil para o interior de Westview, objetivando entender o que se passava lá dentro e neutralizar a heroína, vista por eles como uma grande ameaça. Todavia, a protagonista não suporta mais lidar com tamanhas perturbações, sai do domo e expõe suas exigências à organização, como é possível ver abaixo:

Figuras 5 e 6 - Wanda expõe suas exigências à organização que a monitora.



Fonte: “On a Very Special Episode”, *WandaVision* (2021, 24:42 – 25:21).

WANDA: “Este vai ser seu único aviso: fiquem longe da minha casa! Se não me incomodarem, não incomodarei vocês! [...]”

MONICA: “Em algum nível você sabe que sou uma aliada. Quero ajudar você!”

WANDA: “Como? O que poderia ter para me oferecer?”

MONICA: “O que você quer?”

WANDA: “Eu tenho tudo o que quero e ninguém vai tirar isso de mim novamente!” (“On a Very Special Episode”, *WandaVision*, 2021, 24:41 – 25:47, tradução nossa).³³⁷

Kübler-Ross (2016) primeiro apresenta o estágio da barganha vivenciado por pacientes em fase terminal. No luto antecipatório, o paciente busca fazer acordos para prolongar sua vida ou para realizar algum desejo antes de falecer. A psiquiatra esclarece que “a maioria das barganhas são feitas com Deus, são mantidas geralmente em segredo, ditas nas entrelinhas [...]” (KÜBLER-ROSS, 2016, p. 90). Ou seja, o paciente está lutando pela sua vida, para concretizar seus sonhos e, então, recorre a promessas e acordos feitos com entidades divinas a fim de que sua morte seja adiada.

Posteriormente, Kübler-Ross e Kessler (2014) desenvolvem o estudo, discutindo o estágio de negação para os entes queridos que sofrem com a perda daqueles/as que amavam. Isso significa que agora não há mais como negociar com uma figura divina porque o objeto amado já se foi. Na narrativa da Feiticeira Escarlata, seu amado faleceu, mas ela ainda não consegue lidar com isso, nutrindo um “Visão alternativo” criado a partir das lembranças que ela possuía com ele, conforme mostrado na Figura 2. Wanda, na verdade, ainda se mantém agarrada ao sentimento de negação da realidade.

Ao ordenar que as pessoas mantenham distância de seu lar, Maximoff transmite sentimentos de desamparo e desesperança. Nessa esteira, Clarke (2021, *on-line*, tradução nossa) esclarece que “a barganha é resultado de um sentimento de desamparo e nos dá a sensação de controle sobre algo que não podemos controlar”.³³⁸ Ao enfatizar que “ninguém vai tirar isso de mim novamente!”, ela está tentando convencer a si mesma de que possui algum controle sobre a perda do objeto amado. Após esse período das tentativas de negociação, o enlutado conclui que a perda não pode ser desfeita, o que o coloca em um estado de imensa tristeza, como veremos adiante.

0 estágio de depressão e o peso da dor emocional

Nos episódios anteriores, Wanda mostra-se preocupada com sua aparência, com os vestidos e penteados associados às décadas de 1950 a 2010. Contudo, no sétimo capítulo, “*Breaking the Fourth Wall*”, Maximoff desconsidera tais preocupações, deixando sua vaidade de lado. Ao quebrar a quarta parede, ou seja, dialogar com o/a telespectador/a de *WandaVision* (2021), ela exterioriza o seguinte monólogo:

337 **WANDA:** “This will be your only warning, stay out of my home. You don’t bother me. I won’t bother you. [...]”

MONICA: “On some level, Wanda, you know I am an ally. I wanna help you.”

WANDA: “How? What could you possibly have to offer me?”

MONICA: “What do you want?”

WANDA: “I have what I want and no one will ever take it from me again.” (“On a Very Special Episode”, *WandaVision*, 2021, 24:41 – 25:47).

338 “Bargaining comes from a feeling of helplessness and gives us a perceived sense of control over something that feels so out of control” (CLARKE, 2021, *on-line*).

Figura 7 - Wanda vivencia profundamente a tristeza no estágio de depressão.



Fonte: “*Breaking the Fourth Wall*”, WandaVision (2021, 13:40).

WANDA: “*Eu não entendo o que está acontecendo. Por que tudo está desmoronando? E por que não consigo consertar?*” (“*Breaking the Fourth Wall*”, WandaVision, 2021, 13:42 – 13:54, tradução nossa).³³⁹

De maneira geral, quando percebemos que não há como voltar atrás, isto é, que o objeto amado realmente se foi, sentimos o luto mais presente do que nunca. O enlutado não nutre muito desejo em realizar ações simplórias, como sair da cama ou mesmo se alimentar. São ações relativamente simples, mas que exigem certa quantidade de energia do ego. No luto, a depressão é uma resposta esperada tendo em vista que o objeto que amamos não se encontra mais em nossas vidas (KÜBLER-ROSS; KESSLER, 2014).

Desse modo, a protagonista acredita que seu mundo está desmoronando, ideia que a própria personagem exterioriza. No estágio de depressão, sentimentos de agonia, medo, angústia e solidão são trazidos à superfície. Destarte, Wanda não consegue “consertar” sua realidade idílica porque ela compreende que não há como voltar atrás. Visão se foi e isso é irreduzível. Em vista disso, ao lidar com essa dura realidade, o ego entra em um profundo estado depressivo.

Assim, Clarke (2021) sugere que, nesse estágio, as pessoas tendem a se isolar e são menos sociáveis, externando menos aquilo que estão sentindo. Sem esperanças, a Feiticeira Escarlata se isola do mundo exterior e vivencia a dor da perda com muita intensidade, sem entender muito bem “o que está acontecendo” em seu interior. Tais ideias são representadas na Figura 7, cena em que a personagem parece estar sofrendo tanto que isso, em alguma instância, a anestesia.

³³⁹ **WANDA:** “*I don’t understand what’s happening. Why it’s... Why it’s all falling apart and why... I can’t fix it?*” (“*Breaking the Fourth Wall*”, WandaVision, 2021, 13:42 – 13:54).

O estágio de aceitação e a compreensão da perda

No último episódio, “*The Series Finale*”, Wanda aprende muito sobre suas dores e como podemos machucar os outros quando estamos feridos. Ao reescrever a realidade, a personagem inconscientemente escravizou os habitantes de Westview que ali moravam, retirando deles seu livre-arbítrio. Após tomar ciência dessas ações, ela entende que a decisão correta a ser feita é desfazer aquele “conto de fadas”.

Figuras 8 e 9 - A Feiticeira Escarlata finalmente externa seus sentimentos e se despede de Visão.



Fonte: “*The Series Finale*”, *WandaVision* (2021, 35:14 – 37:19).

VISÃO: “*Wanda, eu sei que não podemos ficar assim, mas antes que eu vá, sinto que devo saber: o que eu sou?*”

WANDA: “*Você, Visão, é a parte da joia da mente que vive em mim. Você é um corpo de fios, sangue e ossos que eu criei. Você é minha tristeza e minha esperança, mas, acima de tudo, você é o meu amor! [...]*”

VISÃO: “*Adeus, querida!*” (“*The Series Finale*”, *WandaVision*, 2021, 34:57 – 37:19, tradução nossa).³⁴⁰

Nessa cena, Visão explica para sua esposa que toda aquela realidade fantasiosa e suas implicações precisam ser desfeitas. Ao longo da série, o androide busca entender quem ele é por ter ciência de que não é o “Visão original”. Finalmente, Wanda consegue expressar o que ele significa para ela. Para além disso, ela afirma, não mais negando a realidade, que seu marido não é o Visão que ela conheceu, mas, sim, um ser criado a partir das memórias e sentimentos que ela nutre por ele.

³⁴⁰ **VISÃO:** “*Wanda, I know we can't stay like this, but before I go, I feel I must know. What am I?*”

WANDA: “*You, Vision, are the piece of the Mind Stone that lives in me. You are a body of wires and blood and bone that I created. You are my sadness and my hope, but mostly, you're my love. [...]*”

VISÃO: “*So long, darling.*” (“*The Series Finale*”, *WandaVision*, 2021, 34:57 – 37:19).

Quando falamos do estágio de aceitação, em geral, acredita-se que a pessoa enlutada não sente mais falta do objeto perdido e já se sente confortável para seguir sua vida e estabelecer novas relações interpessoais. Contudo, isso não é o que geralmente acontece, visto que não há como ficarmos contentes com a perda de um ser que amamos. No estágio de aceitação, entendemos que a pessoa que amamos se foi e o que nos resta é viver com essa perda, ou seja, lidar com ela e buscar entender os sentimentos advindos desse processo (KÜBLER-ROSS; KESLER, 2014).

Freud (2013) explica que, gradativamente, retiramos a energia direcionada à perda e começamos a investir a libido no mundo exterior. Isso acontece quando começamos a aceitar a dolorosa realidade da perda. Quando aceita a morte de Visão, a Feiticeira Escarlata desfaz a realidade de seus sonhos (Figura 9), liberta os habitantes da cidade de seu controle mental e deixa Westview. Acreditamos que Wanda não superou a morte de Visão, mas entende que precisava deixá-lo ir. Isso não significa que Maximoff esqueceu seu parceiro, mas, sim, que ela começa a olhar para a sua perda a partir de uma nova perspectiva, com uma melhor compreensão para a morte de seu amor.

Considerações finais

Buscamos responder, por meio deste artigo, à seguinte questão norteadora: *como se dá o processo de elaboração do luto de Wanda Maximoff, em WandaVision (2021), no tocante aos estágios do luto?* Após as análises do *corpus* da investigação, sugerimos que a personagem vivencia os cinco estágios do luto propostos por Kübler-Ross e Kessler (2014). Além disso, a protagonista elabora seu processo de luto de modo bem-sucedido por conseguir direcionar sua libido ao mundo exterior novamente.

É, também, válido ressaltar que Wanda vivencia todos os estágios, mas isso não quer dizer que, em uma perspectiva mais ampla, as pessoas necessariamente experienciem todos eles. Há sujeitos que podem, por exemplo, vivenciar apenas dois deles ou podem experienciar algum deles por um longo período de tempo. Isso porque cada indivíduo possui uma maneira singular de lidar com seus traumas, medos, inseguranças e com o processo de elaboração do luto não seria diferente.

Isso posto, em consonância com uma das aspirações da crítica psicanalítica, almejamos compreender os processos internos de uma personagem de uma produção cultural para que, em algum nível, também entendamos nossos próprios processos subjetivos. O luto se fez presente em nossas vidas especialmente durante e após a pandemia de coronavírus (Covid-19), evento que nos colocou cara a cara com a perda, seja de um emprego, de um relacionamento, do convívio social e/ou de pessoas que amávamos/amamos. Em decorrência disso, compreender

nossos próprios processos de luto é deveras significativo tanto para o âmbito pessoal quanto para o acadêmico.

Por fim, ressaltamos um pensamento proferido por Visão à Wanda a despeito da perda: “o que é o luto, se não o amor que perdura?” (“Previously On”, *WandaVision*, 2021, 24:53 – 24:57, tradução nossa).³⁴¹ Isso nos faz refletir sobre como o luto está intimamente associado ao amor, tendo em vista que, se somos afetados pela ausência de alguém, é porque há muito sentimento envolvido nessa relação e, por conseguinte, um vínculo significativo. *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry (2018), também nos ensina que o sofrimento e a dor são riscos que estamos suscetíveis a experimentar quando nos permitimos amar.

Referências

BREAKING the Fourth Wall. *In*: WANDA VISION. Criação de Jac Schaeffer. Direção de Matt Shakman. EUA: Marvel Studios & Disney Media Distribution, 2021. 39 min, son., color. Temporada 1, episódio 7. Série exibida pela Disney+. Acesso em: 25 set. 2022.

CAMBRIDGE University Press. Significado de *denial* em inglês. **Cambridge Dictionary**. 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/denial>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CLARKE, J. The five stages of grief: learning about emotions after loss can help us heal. **Verywell Mind**, 12 fev. 2021. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/five-stages-of-grief-4175361>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CUDDON, J. A. **A dictionary of literary terms and literary theory**. 5. ed. Malden, Oxford, Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.

EDLER, S. **Luto e melancolia: à sombra do espetáculo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

FILMED Before a Live Studio Audience. *In*: WANDA VISION. Criação de Jac Schaeffer. Direção de Matt Shakman. EUA: Marvel Studios & Disney Media Distribution, 2021. 31 min, son., color. Temporada 1, episódio 1. Série exibida pela Disney+. Acesso em: 25 set. 2022.

KÜBLER-ROSS, E; KESSLER, D. **On grief and grieving: finding the meaning of grief through the five stages of loss**. New York: Scribner, 2014.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes**. Tradução de Paulo Menezes. 9. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

³⁴¹ “[...] *what is grief, if not love persevering?*” (“Previously On”, *WandaVision*, 2021, 24:53 – 24:57).

LI, S. The deep sadness of Marvel's WandaVision. **The Atlantic**, 16 jan. 2021. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/culture/archive/2021/01/wandavision-marvel-disney/617710/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ON a Very Special Episode. *In*: WANDA VISION. Criação de Jac Schaeffer. Direção de Matt Shakman. EUA: Marvel Studios & Disney Media Distribution, 2021. 43 min, son., color. Temporada 1, episódio 5. Série exibida pela Disney+. Acesso em: 25 set. 2022.

PREVIOUSLY On. *In*: WANDA VISION. Criação de Jac Schaeffer. Direção de Matt Shakman. EUA: Marvel Studios & Disney Media Distribution, 2021. 48 min, son., color. Temporada 1, episódio 8. Série exibida pela Disney+. Acesso em: 25 set. 2022.

RODRIGUES, O. Crítica Literária e Psicanálise. **Textura**, Canoas, n. 9, p. 57-65, nov. 2003/jun. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/702/523>. Acesso em: 21 set. 2022.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

SIGMUND, F. **Luto e melancolia**. Tradução, introdução e notas de Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

THE Series Finale. *In*: WANDA VISION. Criação de Jac Schaeffer. Direção de Matt Shakman. EUA: Marvel Studios & Disney Media Distribution, 2021. 51 min, son., color. Temporada 1, episódio 9. Série exibida pela Disney+. Acesso em: 25 set. 2022.

TYSON, L. **Critical theory today: a user-friendly guide**. 3. ed. London, New York: Routledge, 2015.

WORDEN, J. W. **Aconselhamento do luto e terapia do luto: um manual para profissionais da saúde mental**. 4. ed. Tradução de Adriana Zilberman, Letícia Bertuzzi e Susie Smidt. São Paulo: Roca, 2013.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap. 1, p. 19-30.

O RASTRO DISCURSIVO DAS FALAS EM CENAS: O QUE DIZ A PROPAGANDA SOBRE O NEGRO?

Ana Lourdes Queiroz da Silva³⁴²

Resumo: Este trabalho objetiva evidenciar, por meio da análise das cenografias (lugar por meio do qual o interlocutor é capturado pelo discurso que emerge do interdiscurso), o funcionamento discursivo dos enunciados no campo da publicidade, os quais são construídos sobre o negro em suas relações com o trabalho, a partir do ano de 2010, ano que demarca o surgimento do Estatuto da Igualdade Racial no Brasil. Sob a orientação da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente, a análise de base enunciativa, a partir das contribuições teóricas de Dominique Maingueneau, mobilizaremos, inicialmente, o conceito de cenas de enunciação, entendendo que “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2001, p. 85), de interdiscurso, “o conjunto imerso de outros discursos que sustentam o enunciado” (MAINGUENEAU, 2001, p. 24), em articulação com o conceito de pré-discurso, concebido como “[...] conjunto de quadros pré-discursivos coletivos que têm um papel instrucional na produção e interpretação do sentido em discurso” (PAVEAU, 2007, p. 318). Tal movimento de associação teórica justifica-se por “possuir um coeficiente explicativo forte, e não somente um simples valor descritivo” (PAVEAU, 2013, p. 139). A análise proposta neste momento será desenvolvida por meio da observação do funcionamento discursivo da propaganda *O sucesso é um blend* (Chivas e Taís Araújo, 2019). Quanto à análise dos dados, o trajeto desta pesquisa propõe a aplicação dos princípios metodológicos da AD, propostos por Dominique Maingueneau (1993, 2005), sob a orientação dos seguintes critérios teóricos destacados para análise: i) modo de enunciação; ii) posicionamento do sujeito quanto à dêixis enunciativa; iii) encadeamento dos recortes discursivos, considerando o caráter integralmente linguístico e integralmente histórico das unidades de discurso, a partir do princípio do modo de coesão, a fim de determinar o percurso temático de acordo com as regularidades apresentadas pela materialidade em debate; iv) organização das séries encontradas a partir do princípio da dissimetria ligada à ordem da gênese, ou seja, localizar o discurso primeiro e o discurso segundo.

Palavras-chave: Negro. Publicidade. Cenografias. Interdiscurso.

342 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGL/ILEEL/UFU), na linha de pesquisa Linguagem, Sujeito e Discurso, sob orientação da Dra. Fernanda Mussalim. Professora do Magistério Superior do Instituto Federal do Maranhão. E-mail: anaqueiroz@ifma.edu.br

Introdução

O intuito fundamental deste artigo é evidenciar, por meio da análise das cenografias, o funcionamento discursivo dos enunciados de uma publicidade, os quais são construídos sobre o negro em suas relações com o trabalho no campo político-social. Proponho-me a demonstrar que as anterioridades discursivas sustentam estereótipos negativos sobre o negro, ainda que a imagem de força e empoderamento seja a temática sobre a qual o objeto é discursivizado.

A cenografia, instância de onde o discurso emerge, será o articulador teórico que permitirá associar os conceitos de interdiscurso e pré-discursos, com vistas à criação de um dispositivo teórico-metodológico que descreva e explique a constituição, emergência e legitimação dos discursos “no lugar em que vêm articular-se um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de enunciabilidade possíveis de circunscrever-se historicamente” (MAINGUENEAU, 2005, p. 17).

Para tanto, na primeira seção, apresentarei os três conceitos mobilizados no artigo que, submetidos às instâncias de uma semântica global julgadas relevantes para este momento de análise, servirão de fundamento para evidenciar o funcionamento discursivo da propaganda escolhida como recorte apresentado. Na seção 2, farei a descrição e análise do recorte do espaço discursivo em pauta, observando as emergências discursivas a partir de 2010, ano da instituição do Estatuto da Igualdade Racial.

Trajeto teórico

O *primado do interdiscurso*, uma das setes hipóteses apresentadas por Dominique Maingueneau em *Gênese dos discursos* (2005), postula que o interdiscurso é inscrito na perspectiva de uma heterogeneidade discursiva, na qual a presença do Outro não pode ser apreendida pelos aparelhos linguísticos, mas configura-se numa relação indissociável do mesmo do discurso com seu Outro.

Para fundamentar a hipótese sobre o fundamento que relaciona a discursividade com o Outro, Maingueneau (2005, p. 35) se inscreve na mesma esteira que Bakhtin – da heterogeneidade constitutiva – propondo para essa orientação geral “um quadro metodológico e um domínio de validade mais precisos”. Ele propõe o refinamento do interdiscurso, de modo a substituí-lo pela tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.

O universo discursivo é o conjunto de discursos que interagem em uma dada conjuntura. Apesar de ser um conjunto finito, a apreensão de sua globalidade é de pouca utilidade para o pesquisador que precisa definir um domínio suscetível para o estudo, aqui definido como campo discursivo. O autor define campo discursivo como o conjunto de discursos que interagem

em uma dada conjuntura. No campo discursivo, as formações discursivas/posicionamentos encontram-se em concorrência, termo esse entendido como confronto aberto, aliança ou neutralidade aparente. O texto ressalta que o recorte do universo discursivo em campos não deve definir zonas insulares, mas sim uma abstração que permita compreender as múltiplas redes de trocas entre as formações discursivas responsáveis pelo surgimento dos discursos no interior do campo.

Ao isolar, no campo, subconjuntos de formações discursivas relevantes para o propósito da pesquisa, são estabelecidos os espaços discursivos. Essas restrições partem de hipóteses fundadas a partir do conhecimento de textos e do saber histórico, que serão confirmadas ou infirmadas no trajeto da análise. As hipóteses acerca dos componentes pertinentes a um espaço discursivo não residem na retórica. Maingueneau considera que as polêmicas instauradas nesse espaço não são um sintoma seguro a fim de determinar as relações de constituição discursiva (discurso primeiro X discurso segundo), importando apenas os fundamentos da semântica do discurso.

Nesse espaço, a interdiscursividade – que se dá por meio da interação entre os subconjuntos das FDs tomadas em relação – caracteriza-se como um processo de tradução, de interincompreensão regrada, **cada uma introduzindo o Outro em seu fechamento e traduzindo os seus enunciados nas categorias do Mesmo, de modo que sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma do “simulacro” que dele constrói.** Nesse sentido, o que permite ao analista do discurso reconhecer o fenômeno da interdiscursividade, tal como concebida por Maingueneau, é o processo da interincompreensão, decorrente da interação dos sistemas de restrições semânticas de cada FD do espaço discursivo considerado. (MUSSALIM, 2020, p. 143, grifo nosso).

A hipótese do primado do interdiscurso está, portanto, na construção de um sistema em que a definição de rede semântica que circunscreve a especificidade de um dado discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro. Nesse sentido, são estabelecidos espaços de trocas no nível das possibilidades semânticas, jamais uma identidade fechada, apontando também para a direção contrária da ilusão inelutável da autonomia discursiva dos sujeitos enunciadoreis.

A perspectiva teórico-metodológica ora proposta pelo quadro é inscrita no prolongamento de um movimento da AD, iniciada na década de 60, momento em que as relações do Mesmo e do seu Outro eram inicialmente desenhadas. A metodologia utilizada tinha como objetivo revelar a identidade de cada formação discursiva, mediante a construção de núcleos de invariância em pontos específicos do discurso. Nesse sentido, as formações discursivas eram pensadas como um conjunto em que os elementos eram justapostos, considerando as exterioridades

uns dos outros. O interdiscurso era, portanto, desenhado como o conjunto de intradiscursos compactos.

Ao voltar-se para seus postulados, Maingueneau propõe pensar a presença do interdiscurso no coração do intradiscurso. Dessa forma, o Outro não deve ser pensado como “um envelope do discurso”. Assim posto, o Outro não é “nem fragmento localizável, nem citação, nem entidade exterior” (MAINGUENEAU, 2005, p. 39) e não há a necessidade de localização de alguma ruptura na compacidade discursiva, a fim de que o Outro seja revelado. O Outro está na raiz de um Mesmo, enquanto plenitude autônoma, é o que falta a um discurso e permite-lhe o fechamento em um todo.

A partir do entendimento dessa relação do Mesmo com o Outro decorre o que é posto pelo quadro como “o caráter essencialmente dialógico de todo o enunciado discursivo” (MAINGUENEAU, 2005, p. 39), de outra forma, não há possibilidade de dissociação entre a interação dos discursos e o funcionamento intradiscursivo. Logo, o princípio de unidade de uma formação discursiva tem origem em um conflito regrado.

Para além de qualquer alteridade marcada, o Outro não é redutível à figura de um interlocutor, mas definido como um “eu” do qual o enunciador discursivo busca separar-se constantemente, ou alguma forma de “interdito de um discurso”. Assim, enquanto a formação discursiva delimita a zona do dizível legítimo, o Outro estabelece a zona do interdito, de outra forma, do “dizível errado”, daquilo que não pode ser dito, o insuportável. Dessa maneira, o discurso não admite esse Outro, excluído pelo seu dizer, assim, “todo enunciado do discurso, rejeita um enunciado, atestado ou virtual do seu Outro do espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 2005, p. 40). Nessa condição, todo enunciado tem um “direito” e um “avesso” indissociáveis. O direito é decifrado ao relacioná-lo a sua própria formação discursiva, mas também a seu avesso, uma vez que estão voltados para o discurso do seu Outro.

As evidências postuladas pelo autor descrevem a constituição do discurso em um dado espaço discursivo, em que assume que um discurso segundo é derivável regularmente de um ou de vários outros do mesmo campo. Também expõe que a semântica discursiva não pode explicar porque tal discurso e não outro em seu lugar, trabalho imputado ao historiador. À semântica discursiva cabe explicar a quais restrições está submetida a constituição dos discursos e em quais condições de possibilidades “o novo é possível”, funciona como filtro que fixa os critérios para uma formação discursiva determinada.

No que tange ao conceito de *pré-discurso*, Paveau (2013), apresenta uma nova visada para a Análise do Discurso ao relacionar discurso e cognição. A apresentação dessa dimensão do discurso objetiva a renovação das práticas de análise na área. Por cognição, a autora compreende

“os processos de construção de conhecimentos e sua configuração no discurso a partir dos dados recebidos pelos sentidos, pela memória e pelas relações sociais” (PAVEAU, 2013, p. 9). A abordagem assumida é a da linha sociocultural, oposta ao cognitivismo universalista, de substrato biológico. Dentro desse parâmetro, portanto, a cognição constitui-se um “fenômeno discursivo, situado em contextos históricos e sociais” (BICHOSBERER, 2002, p. 167 *apud* PAVEAU, 2013, p. 10). A cognição sai da perspectiva de “localização na cabeça dos indivíduos”, para se tornar um fenômeno social e distribuído, emergindo em condições sociais e culturais contingentes”.

A autora explica o movimento de cooperação teórica justificado pela necessidade de evolução da AD, propondo um dispositivo conceitual a partir da elaboração do ideário de memória discursiva sob a égide da psicologia cognitiva. A concepção cultural de cognição precede de uma concepção externalista de espírito, distante do inatismo e de um “dualismo cartesiano episteologicamente desesperado” (PAVEAU, 2013, p. 11).

O pré-discurso, portanto, é proposto enquanto “determinações pré-linguísticas, no sentido de dados anteriores à formulação da linguagem, de ordem perceptiva e representacional, mas pré-figuradas pela dimensão linguística e sobre as quais se apoiam os mecanismos de produção languageira” (PAVEAU, 2013, p. 12).

A proposta tem por objetivo acionar a “caixa-preta das informações prévias que alimentam os discursos e, sobretudo, acerca do ponto de articulação entre esses dados anteriores e as produções verbais” (PAVEAU, 2013, p. 12), a partir da hipótese que pré-discurso e discurso estão sob os princípios da cognição distribuída:

Os pré-discursos são efetivamente operadores à negociação, da partilha, da transmissão e da circulação dos sentidos nos grupos sociais [...] um conjunto de quadros pré-discursivos coletivos que têm um papel instrucional para a produção e a interpretação do sentido no discurso [...] os conteúdos semânticos (no sentido mais amplo do cultural, ideológico e enciclopédico), isto é, saberes e práticas [...]

Segundo a autora, esses quadros não se encontram somente na cabeça dos indivíduos e na cultura dos grupos, mas são distribuídos nos contextos materiais da produção discursiva, o que justifica a classificação dos saberes e crenças como sendo da ordem do representacional.

Ao propor a associação de tais quadros teóricos, compreendo que o interdiscurso está posto como espaço de constituição discursiva, anterioridade que é estabelecida por meio da oposição entre dois ou mais discursos de um mesmo campo, em que o Outro é lido por uma matriz semântica em forma de simulacro, enquanto o pré-discurso apresenta-se como anterioridade

que fundamenta a continuidade de quadros de crenças e arquétipos autonomizados que se perpetuam nas cenas de enunciação.

Para Maingueneau (2016, p. 75), o discurso pressupõe uma cena enunciativa para ser enunciado e por ela ser legitimado, pois qualquer discurso, por seu desdobramento pretende instituir a situação de comunicação que o torna pertinente. Para Salgado e Delege (2018, p. 378), “todo discurso pretende convencer fazendo reconhecer a cena de enunciação que ele impõe e por intermédio da qual se legitima”.

A cena de enunciação é constituída por três dimensões: cena englobante (estatuto pragmático do discurso), cena genérica (o discurso materializado em forma de gênero) e a cenografia, o lugar de onde emerge o discurso. A *cenografia* é, portanto, o lugar de onde surgem posicionamentos/identidades que podem apontar para resistências, subversões ou reiteraões que se filiam a discursos. Nesse lugar, onde o discurso está em franco desenvolvimento, a cenografia é a “janela” do interdiscurso, o ponto de convergência de anterioridades, tanto em oposição para constituírem-se, como também para serem perpetuadas e atualizadas.

A cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala [...] Desse modo, a cenografia é **ao mesmo tempo a fonte dos discurso e aquilo que ele engendra**; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar o que convém [...] (MAINGUENEAU, 2001, p. 87-88, grifos do autor).

Assim posto, a cenografia é descrita por Maingueneau como uma espécie de cilada na qual o interlocutor se deixa enredar.

Análise do dado

Dentro da visada de uma AD de base enunciativa, Dominique Maingueneau postula uma semântica global, com a hipótese de que planos discursivos devem ser tratados como práticas discursivas. Para o autor, uma semântica global se funda de forma que não apreenda “o discurso privilegiando tal e tal de seus planos, mas integrando-os a todos, tanto na ordem do enunciado quanto na ordem da enunciação (MAINGUENEAU, 2005, p. 79). Dessa forma, não há profundidade ou exterioridade, mas “um sistema que veste o discurso na multiplicidade das suas dimensões” (MAINGUENEAU, 2005, p. 80), todas as instâncias são igualmente atravessadas e podem revelar o cerne da discursividade em cada uma das suas dimensões.

Nesse sentido, elegi o *modo de enunciar*, isto é, a maneira de dizer de um discurso, associado à *dêixis enunciativa* que, por meio do ato de enunciação, “delimita a cena e a cronologia (um tempo e um espaço) que o discurso constrói para autorizar sua enunciação” (MAINGUENEAU, 2005, p. 93), conforme as restrições de uma formação discursiva, ambos também figurando como dispositivo teórico-metodológico para explicar as evidências discursivas sobre o negro na publicidade.

O recorte escolhido foi a propaganda “Sucesso é um *blend*: Chivas e Thaís Araújo” (2019). Trata-se de uma propaganda em que o enunciador, Chivas, é resultante da mistura de *scotch* e *whisky*. Os efeitos de sentidos permeiam as ideias de originalidade e lugar comum, pois o termo *scotch* só pode ser utilizado para o *whisky* produzido na Escócia. Datada do século XV, a bebida destilada é envelhecida ao longo de anos em barris de carvalho, enquanto o *whisky* ganhou a conotação de bebida similar, apesar de mais antiga. A protagonista da propaganda é a atriz/modelo Thaís Araújo, considerada ícone de empoderamento da mulher negra na atualidade. A propaganda é enunciada de maneira a demonstrar essa mudança político-social da mulher negra em relação ao trabalho e outras posições, como demonstra a descrição a seguir:

Dizem que eu sou uma **atriz barra modelo**. Mas **eu sou** bem mais que isso: eu sou um *blend*. **Estereótipo que não espera pra ser desconstruído e passa por cima dos paradigmas, sem baixar a cabeça. Uma obra da coletividade, além das barreiras da sociedade.** Que quando a gente se abre pra novas ideias e novas pessoas, que encontra o caminho do sucesso; que é o sucesso? É um *blend*. Na vida e no Scotch. Chivas, *blend* de *scotch* e *whisky*.

A mulher negra enunciada na propaganda deixa os estereótipos ligados à subalternidade e à hipersexualização e se apresenta como “atriz barra modelo”, abrindo imediatamente a “porta” para o Outro que, por meio de uma rede semântica o lê como simulacro de si, o interdito. Essa mulher, ao contrário do seu simulacro, não abaixa a cabeça e nem espera para ser desconstruída. Apresenta-se como um *blend*, uma mistura de ingredientes maturados e fortes em suas essências, forjados pelo tempo e pelas diversas transformações (nesse caso, deve-se observar a destilação como processo químico que se vale do calor para evaporar substâncias voláteis, e do frio para condensá-las, o que torna a bebida “mais forte”, considerando o teor alcoólico).



Esse estatuto assumido pela protagonista na cenografia evidencia que, apesar da autoimagem enunciada, a sociedade ainda é habitada por barreiras que não reconhecem a legitimidade desse dizer. Diante desse aspecto, a circunscrição semântica da cena também aponta para um tempo e autoriza esse discurso. Passado e presente se encontram na resistência à condição de subalternidade e objetificação social, arquétipo assentado por meio de quadro e crenças que circulam, atravessando o linguístico e o histórico. A negra desta propaganda não está presa a estereótipos, não espera para ser desconstruída e passa por cima de paradigmas. Ela é produto da memória coletiva, pois “o passado não escapa à regra: a memória do discurso constrói o passado, ao mesmo tempo que ela o restitui, pois toda restituição é reconstrução” (PAVEAU, 2013, p. 93). Essa “obra da coletividade”, autodescrita pela atriz barra modelo, coleciona memórias que junto a mitos e crenças constituem o posicionamento da negra em “outra” situação laboral. Nesse momento, o discurso encenado na propaganda apresenta-se como o Outro daquele discurso que punha a negra na cozinha, amarrada a estereótipos de subalternidade. Em confronto aberto no interdiscurso, um discurso possível da mulher negra e emancipada é constituído como um posicionamento possível no campo político-cultural e encenado na cenografia da propaganda do *blend Chivas*, legitimando uma nova imagem para a negra no/pelo discurso que ora deixa seu rastro em cena. Indícios não linguísticos, como o rosto negro centralizado num gabarito de forma redonda, ao sugerir o desenho por decalque de uma forma rígida para a mulher negra habitar o mundo, também mostram que a ordem estabelecida por uma história de açoites e submissão estabelece um discurso que está em confronto aberto com um posicionamento outro, colocando a mulher negra em condição de emancipação e reconhecimento no campo político social.

Previamente concluído?

Aquilo que é enunciado é o rastro deixado pelo discurso em cenas. Como lugar de onde emerge o discurso constituído no interdiscurso, a cenografia é o lugar que captura o interlocutor por meio de uma teia que permitirá interpretar possíveis posicionamentos e a compreensão do interdito, lido como simulacro pelo seu Outro.

Interdiscurso e pré-discursos funcionam como anterioridades, um como lugar de oposição de discursos, de onde surgem os posicionamentos/identidades e o outro para dar continuidade aos arquétipos que circulam socialmente.

Nesse sentido, as propagandas constituem-se em um espaço adequado (por que não dizer didático?) para evidenciar a polêmica entre posicionamentos, demonstrando que os discursos não são constituídos de maneira isolada para depois serem postos em relação, mas há uma anterioridade que, por meio do conflito regrado, constitui os discursos. Nessa esteira, a análise demonstrou que as identidades não são fechadas, mas sim constituídas em um confronto aberto no interdiscurso, reforçada pelos arquétipos que atestam crenças e mitos por meio dos pré-discursos e capturado pelos consumidores desses produtos na cenografia.

Enunciado e corpo se fundem como corpo icônico, fazendo circular novos e possíveis discursos, evidenciando a mídia como um lugar frutífero para observações e uma excelente forma de verificar as transformações da sociedade.

Referências

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicações**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas de Enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2016.

MUSSALIM, Fernanda. A noção de competência (inter)discursiva como articulador teórico entre fenômenos de ordem ideológica (interdiscurso) e cognitiva (pré-discurso). **Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 3, p. 141-151, set./nov. 2020.

PAVEAU, Marie-Anne. Memória, desmemória e a-memória: quando o discurso volta-se para o seu passado. **EIDeA – Revista Eletrônica de Estudos Linguísticos e Argumentativos**, Ilhéus, n. 5, p. 137-161, dez. 2013.

PAVEAU, Marie-Anne. Palavras anteriores. Os pré-discursos entre memória e cognição. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, 2007.

SALGADO, Luciana Salazar; DELEGE, Marina. Mundo ético e médium: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. **Letras de hoje**, v. 53, n. 3, p. 374-385, jul./set. 2018.

O TESTEMUNHO POSSÍVEL E A DITADURA: NOTAS DE LEITURA SOBRE NO CORPO E NA ALMA

Janaína Buchweitz e Silva

Resumo: O presente trabalho visa debater o testemunho de uma perseguida política do período ditatorial brasileiro que foi publicado no ano de 2002 sob o título *No corpo e na alma*. De autoria da catarinense Derlei Catarina de Luca, a militante da Ação popular relata as agruras que vivenciou ao longo dos anos em que participou ativamente do movimento de resistência ao regime militar brasileiro, nos revelando sua condição de *homo sacer*, aos moldes que nos denuncia Agambem (2010), já que teve usurpados os seus direitos mais elementares, sendo tratada pelo estado brasileiro como vida nua e descartável, de acordo com seu valor político. Conforme afirmam Edson Teles e Vladimir Safatle (2010), a ditadura brasileira possuiu certas especificidades quando comparada às demais ditaduras que ocorreram paralelamente na América Latina: no Brasil, a lei era suspensa a partir de uma aparente legalidade, em que o Estado embaralhava o direito e a ausência de direito, característica bastante evidente ao analisarmos o testemunho de Derlei. Partindo da ideia de testemunho enquanto lacuna proposta também por Agambem (2008), busca-se debater as vivências da ditadura de uma militante política a partir de seu testemunho possível, de uma mulher que sobreviveu para narrar em seu nome, e também em nome de todos aqueles que não puderam sobreviver para narrar suas experiências. Nesse sentido, se entende o testemunho de Derlei como ato de resistência, na medida em que rompe com o silêncio que envolve um dos períodos mais violentos da história do Brasil. A retomada do assunto na contemporaneidade, passados mais de 40 anos do ocorrido, contribui tanto para o combate ao silenciamento e ao esquecimento que envolvem o período quanto para a reconstrução de nossa história, que no caso do testemunho de Derlei ocorre através da potência do seu ato de escrita, contribuindo assim com a reescrita da história, na medida em que proporciona visibilidade à participação das mulheres no importante momento histórico que foi a ditadura militar brasileira.

Palavras-chave: Ditadura militar. *Homo sacer*. Testemunho.

Introdução

Derlei Catarina de Luca foi uma perseguida política do regime ditatorial brasileiro, e publicou seu testemunho em 2002 sob o título *No corpo e na alma*. Na obra, a autora narra suas experiências de militante na Ação Popular, descrevendo a luta e o trabalho interno dos grupos

políticos pelos quais passou e relatando a vida na clandestinidade e exílios, tanto dentro quanto fora do país, bem como seus dramas pessoais, dentre eles, o abandono de seu filho nascido durante o regime militar. Suas palavras evidenciam o estado de exceção que vigorou no Brasil durante o período da ditadura militar, pois em diversas passagens se percebe a suspensão da lei e do direito por meio da violência do Estado, que visava ao controle da sociedade e à perpetuação do poder. Com isso, pretende-se analisar a obra de Derlei partindo da ideia de testemunho enquanto lacuna proposta por Agamben (2008), considerando ainda as condições de *homo sacer* e vida nua mencionadas por Agamben (2010) para pensarmos as condições dos presos e perseguidos políticos do regime ditatorial brasileiro a partir da biopolítica.

Desenvolvimento

A autora informa que, para a produção do livro, foram utilizados registros de arquivos do DOPS (Departamento de ordem política e social), bem como documentos internos da Ação Popular, além de cadernos e cartas pessoais, e apresenta sua obra da seguinte maneira:

Este livro foi uma catarse. Também foi uma necessidade. Cada pessoa que me conhece pergunta como foi a clandestinidade, quer saber da prisão e da experiência da nossa luta. Uns questionam se valeu a pena... Se não foi em vão, tantos mortos e desaparecidos. Mas os heróis da Pátria não morrem. Desaparecem fisicamente, vivem, no entanto, na lembrança. Só morrem se nós permitirmos que a memória nacional não se crie ou se perca.

Dentro de 10 ou 20 anos nós morreremos. Quem se lembrará destes fatos se nós não colocarmos no papel? Se não assumirmos nossa história pátria, nossos erros, nossos acertos, quem o fará? Nenhum partido político pode hoje assumir a tarefa de armazenar dados, ouvir depoimentos, escrever esses acontecimentos. Os historiadores fazem análises, as universidades preservam nossos arquivos, mas os relatos têm de ser nós os sobreviventes, a fazê-lo. (DE LUCA, 2002, p. 21).

Desde as palavras iniciais, Derlei manifesta a consciência que tem sobre a importância de seu testemunho, bem como a necessidade que sente em expressá-lo e dividi-lo com os demais, percebendo-se como uma sobrevivente que tem a necessidade e a obrigatoriedade em narrar o que experienciou: “Voltei para a pensão. Não posso desesperar agora. Vou sobreviver. Ódio também é uma razão de viver quando não existe mais nada. Vou sobreviver. Vou criar o meu filho, vou contar essa história” (DE LUCA, 2002, p. 293).

As dificuldades do testemunho são investigadas por Giorgio Agamben na publicação *O que resta de Auschwitz*, em que o autor reflete sobre a origem do termo *testemunha* partindo do latim e do grego, destacando que no latim existem dois termos para representar a testemunha:

testis e *superstes*. O termo *testis* seria a origem do termo testemunha por nós comumente utilizado, e seu significado seria “o terceiro”, aquele que se põe como o terceiro em um litígio entre outros dois. Já o termo *superstes* “indica aquele que viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunho disso” (AGAMBEN, 2008, p. 27). Já no idioma grego, testemunha significa *martis* (mártir), que deriva de um verbo que equivale a “recordar”, e de onde os primeiros padres derivaram o termo *martirium*, “a fim de indicar a morte dos cristãos perseguidos que, assim, davam testemunho de sua fé” (AGAMBEN, 2008, p. 35). O testemunho de Derlei opera como *superstes*, já que a autora dá testemunho daquilo que vivenciou: “Ainda tenho marcas da Operação Bandeirante. No corpo e na alma. Minhas pernas trazem a recordação do horror nas suas cicatrizes. A alma, o espanto por ter sobrevivido” (DE LUCA, 2002, p. 112). No entanto, para Agamben, o testemunho de um sobrevivente se dá a partir de uma lacuna, em forma de pseudotestemunho:

A testemunha comumente testemunha a favor da verdade e da justiça, e delas a sua palavra extrai consistência e plenitude. Nesse caso, porém, o testemunho vale essencialmente por aquilo que nele falta; contém, no seu centro, algo intestemunhável, que destitui a autoridade dos sobreviventes. As “verdadeiras” testemunhas, as “testemunhas integrais” são as que não testemunharam, nem teriam podido fazê-lo. São os que “tocaram o fundo”, os muçulmanos, os submersos. Os sobreviventes, como pseudotestemunhas, falam em seu lugar, por delegação: testemunham sobre um testemunho que falta. Contudo, falar de uma delegação, no caso, não tem sentido algum: os submersos nada têm a dizer, nem tem instruções ou memórias a transmitir. Não tem “história”, nem “rosto” e, menos ainda, “pensamento”. Quem assume para si o ônus de testemunhar por eles, sabe que deve testemunhar pela impossibilidade de testemunhar. Isso, porém, altera de modo definitivo o valor do testemunho, obrigando a buscar o sentido em uma zona imprevista. (AGAMBEN, 2008, p. 43).

Percebe-se em *No corpo e na alma* a intenção de verdade e justiça mencionada por Agamben, porém sabemos que o período da ditadura militar vitimou muitos brasileiros, que foram sequestrados e/ou assassinados, e assim não sobreviveram para narrar, cabendo assim aos sobreviventes a tarefa de denunciar as atrocidades cometidas pelo regime, como ocorre no testemunho de Derlei, que narra em nome dela, mas também em memória de todos aqueles que foram impossibilitados de narrar:

A guerrilha urbana, a preparação da guerra popular, a guerrilha do Araguaia, o sequestro de diplomatas, as reuniões clandestinas, a publicação de jornais e folhetos, a solidariedade pura e simples aos combatentes, a campanha pela anistia, foram táticas diferentes empregadas por diferentes grupos e revelam o espírito aguçado do povo brasileiro, destroem o mito de povo pacífico

e constituem uma formidável história de luta. [...] É importante revelar ao público nossa atividade. Para as gerações atuais e futuras e para evitar interpretações tendenciosas ou deliberadamente distorcidas ou falsas. Não se espere neste livro ações espetaculares. Não participei de nenhuma. Minhas tarefas eram bem específicas.

Não tenho a pretensão de esgotar o tema. Foram 20 anos de muitas lutas e muitas histórias. Vou contar a parte que me cabe e apoio todos quantos abrirem o coração para falar e se expor. Cometemos erros, hoje considerados primários. É muito difícil abrir o coração, contar as nossas dores, fraquezas, erros e vontade de chorar; sujeitar-se a críticas, ironias e comentários. (DE LUCA, 2002, p. 22).

Muitos militantes que eram contra o governo, fossem do movimento estudantil, de partidos políticos ou da classe operária, passaram a ter que viver obrigatoriamente na clandestinidade devido à imensa repressão que lhes foi imposta, e que se fez presente em um dos direitos mais elementares do cidadão, o direito à palavra e à expressão: “Depois da queda em São Paulo não me atrevo a escrever diário, com datas e nomes. Registro alguns acontecimentos sem datas, outros fatos sem nomes. A possibilidade de ser presa a qualquer momento é sempre presente. Por isso não posso precisar todas as datas” (DE LUCA, 2002, p. 166). Jornais tinham de ser rodados e distribuídos ainda durante a madrugada, e sua circulação se dava praticamente às escondidas. Militantes passaram a trocar informações através de códigos, criando uma forma de comunicação paralela, para que pudessem se comunicar e se organizar com um mínimo de segurança, e muitos tiveram que trocar seus próprios nomes, como ocorreu com Derlei:

Em 29 de junho de 1970, fui ao cartório de registro Civil de Feira de Santana. Paguei a taxa devida e saí com minha certidão de nascimento, novinha em folha.

Maria Luisa Borges Vitalli, nascida em Dourados, Mato Grosso, filha de Elias Vitalli e Luisa Borges Vitalli.

As testemunhas foram as de sempre, do próprio cartório. Não sabiam que os dados eram inventados. [...]

Casamos sem comunicar às famílias. Depois escrevemos. Até hoje não entendo por que assinei aquele papel. Devem ser questões de costumes aprendidas na infância. Luta-se contra o governo, prepara-se a guerra para derrubar o sistema, no combate ao sistema se vive na clandestinidade, em função disto se usa documentação falsa. Para morar com um homem e fazer amor com ele, é preciso assinar um papel. Na hora não penso nos desdobramentos futuros. Sou Maria Luisa, casada, feliz. (DE LUCA, 2002, p. 165).

Estabeleceu-se no país o que podemos entender, partindo de Agamben, como um “campo virtual”, em que o direito foi suspenso e as pessoas passaram a ser perseguidas, presas, mutiladas, torturadas, sequestradas ou mortas:

Se isto é verdadeiro, se a essência do campo consiste na materialização do estado de exceção e na conseqüente criação de um espaço em que a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção, deveremos admitir, então, que nos encontramos virtualmente na presença de um campo toda vez que é criada uma tal estrutura, independentemente da natureza dos crimes que aí são cometidos e qualquer que seja a sua denominação ou topografia específica. (AGAMBEN, 2010, p. 169).

Em publicação intitulada *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*, os organizadores Edson Teles e Vladimir Safatle defendem que a ditadura militar brasileira encontrou maneiras de permanecer nas práticas e relações contemporâneas, já que a sociedade acabou por internalizar muitas das práticas autoritárias que vigoraram naquele período, muito provavelmente porque os delitos perpetrados pelo Estado não foram julgados. Para os pesquisadores, a ditadura brasileira deixou marcas que assombram nosso presente, insistindo em permanecer na estrutura jurídica, nas práticas políticas, na violência cotidiana e nos traumas sociais. Os autores apontam para as especificidades da ditadura que vigorou no Brasil:

Neste ponto, vale a pena lembrar como falar de “exceção brasileira” também tem outro sentido. Pois uma das características mais decisivas da ditadura brasileira era sua legalidade aparente ou, para ser mais preciso, a sua capacidade de reduzir a legalidade à dimensão da aparência. Tínhamos eleições com direito a partido de oposição, editoras que publicavam livros de Marx, Lenin, Celso Furtado, músicas de protesto, governo que assinava tratados internacionais contra a tortura, mas, no fundo, sabíamos que tudo isto estava submetido à decisão arbitrária de um poder soberano que se colocava fora do ordenamento jurídico. Quando era conveniente, as regras eleitorais eram modificadas, os livros apreendidos, as músicas censuradas, alguém desaparecia. Em suma, a lei era suspensa. Uma ditadura que se servia da legalidade para transformar seu poder soberano de suspender a lei, de designar terroristas, de assassinar opositores em um arbítrio absolutamente traumático. Pois neste tipo de situação nunca se sabe quando se está fora da lei, já que o próprio poder faz questão de mostrar que pode embaralhar, a qualquer momento, direito e ausência de direito. (TELES; SAFATLE, 2010, p. 11).

Muitos inimigos políticos do regime foram mortos, e aqueles que cometeram os delitos até hoje não foram julgados, prevalecendo a impunidade. Para Agamben, mais importante e útil não é o questionamento sobre a ocorrência dos delitos a que foram submetidos os seres humanos, e sim a indagação sobre “quais dispositivos políticos permitiram que seres humanos

fossem tão integralmente privados de seus direitos e de suas prerrogativas, até o ponto em que cometer contra eles qualquer ato não mais se apresentasse como delito” (AGAMBEN, 2010, p. 167). A suspensão da lei durante o período da ditadura militar brasileira é mencionada no testemunho de Derlei, que revela diversos momentos em que o Estado interditou o acesso aos direitos do cidadão:

A OPERAÇÃO BANDEIRANTE NÃO ERA UM PRESÍDIO. Era uma unidade de tortura, com grande mobilidade. Praticamente auto-suficiente. No início, ninguém ficava lá muito tempo. 3 ou 4 dias. Uma ou duas semanas no máximo. O roteiro era OBAN, DOPS, depois TIRADENTES. Não tiravam impressões digitais. Não havia burocracia. Não havia registro de identificação algum. Nenhum escrivão tomava nota de depoimento. Podiam matar à vontade. Não há como provar. Saindo dali não ficava nenhum registro do preso. Só as lembranças. (DE LUCA, 2002, p. 111).

A partir de uma figura do direito romano arcaico que se encontra conservada no tratado *Sobre o significado das palavras de Festo*, Agamben destaca o verbete *sacer mons*, em que se percebe pela primeira vez uma relação entre a vida humana e a ideia de sacralidade:

Homem sacro é, portanto, aquele que o povo julgou por um delito; e não é lícito sacrificá-lo, mas quem o mata não será condenado por homicídio; na verdade, na primeira lei tribúncia se adverte que “se alguém matar aquele que por plebiscito é sacro, não será considerado homicida”. Disso advém que um homem malvado ou impuro costuma ser chamado sacro. (FESTO *apud* AGAMBEN, 2010, p. 186).

O autor entende que a definição de Festo especifica o *homo sacer* como aquele para quem há “a impunidade de sua morte e o veto de sacrifício” (AGAMBEN, 2010, p. 76), entendendo a estrutura da *sacratio* a partir da junção de dois aspectos, “a impunidade da matança e a exclusão do sacrifício” (AGAMBEN, 2010, p. 83); porém no caso do *homo sacer*, o que ocorre é que “uma pessoa é simplesmente posta para fora da jurisdição humana sem ultrapassar para a divina” (AGAMBEN, 2010, p. 83), já que não se percebe que a morte, no caso dos homicídios, sirva como um ritual de purificação, como ocorria nos sacrifícios. Nesse sentido, Agamben entende a *sacratio* como uma dupla exceção, tanto do âmbito religioso quanto do profano: “o *homo sacer* pertence ao Deus na forma da insacrificabilidade e é incluído na comunidade na forma da matabilidade. *A vida insacrificável e, todavia, matável, é a vida sacra.*” (AGAMBEN, 2010, p. 84), apontando assim a importância da compreensão da ação violenta a que o *homo sacer* está exposto, já que esta não deve ser entendida como sacrilégio, sacrifício, execução ou homicídio. Com isso, Agamben introduz uma dimensão política na discussão acerca do *homo sacer*, já que entende que tanto a exceção soberana quanto a *sacratio* delimitam “o primeiro

espaço político em sentido próprio, distinto tanto do âmbito religioso quanto do profano, tanto da ordem natural quanto da ordem jurídica normal” (AGAMBEN, 2010, p. 86), defendendo que a proximidade entre soberania e *sacratio*, além de ser um resíduo do caráter religioso presente em todo poder político, seria a origem “da implicação da vida nua na ordem jurídico-política, e o sintagma *homo sacer* nomeia algo como a relação “política” originária, ou seja, a vida enquanto, na exclusão inclusiva, serve como referente à decisão soberana” (AGAMBEN, 2010, p. 86). Durante a ditadura militar brasileira, o Estado atuou enquanto poder soberano, conforme nos testemunha Derlei:

Mandam colocar as mãos sobre a mesa, com as palmas para cima. Com uma madeira grossa, vão batendo. É a “palmatória”. As mãos, depois de vermelhas, ficam roxas, incham, arrebentam. Dias depois escorre um líquido amarelo, gosmento, com cheiro fétido. As pernas são as que mais sofrem na cadeira do dragão. Por causa da quina da madeira. As feridas se reabrem. A dor é insuportável.

Chamam um médico do Hospital Militar. Dá injeções. Sem maiores explicações, coloca na minha mão um monte de comprimidos.

- É melhor morrer do que ficar nessa tortura.

Durmo em seguida. Só depois tomo consciência concreta da possibilidade de suicídio. Há um armário na cela. Deixo-os ali. A gente nunca sabe se vai precisar. Mas não quero morrer. Os dias passam entre interrogatórios e torturas.

É véspera de Natal e me permitiram tomar banho. O primeiro desde que fui presa. Para chegar ao banheiro, fui me segurando nas paredes. Paraíba, o carcereiro, me acompanha e traz absorvente. Abrem a cela ao lado. Várias mulheres presas. Não conheço ninguém. (DE LUCA, 2002, p. 96).

A violência a qual Derlei foi exposta, juntamente com muitos outros presos políticos, aponta para sua condição de *homo sacer* dentro do regime. Agamben trabalha com a ideia de *homo sacer* enquanto homem banido da comunidade, introduzindo assim o conceito de *bando*, apropriando-se da metáfora do lobo, que não é nem homem, nem fera, mas que é banido da comunidade, o que seria a origem de quem é banido, assim como o *homo sacer*, que é ao mesmo tempo excluído e incluído no mundo em que vive. Para Agamben (2010, p. 109), “O que foi posto em *bando* é remetido à própria separação e, justamente, entregue à mercê de quem o abandona, ao mesmo tempo excluído e incluso, dispensado e, simultaneamente, capturado”, e é exatamente essa estrutura de *bando* que deve ser reconhecida nas relações políticas e nos espaços públicos em que convivemos. Atentando para a politização da vida, Agamben aponta para a mudança de paradigma do período antigo e medieval para o moderno, quando o *corpus* passa a ser o novo sujeito da política: “*habeas corpus ad subjiciendum*, deverás ter um corpo para mostrar” (AGAMBEN, 2010, p. 120).

Durante o período ditatorial brasileiro, os militantes políticos que não eram alinhados com a ideologia do governo foram banidos da sociedade, passando a viver na clandestinidade, como perseguidos e fugitivos. O Estado se autoconcedeu o direito de punir quem não estivesse alinhado aos seus pensamentos e convicções, e o fez através primordialmente do controle dos corpos, que se dava através de prisões, sequestros e sessões de tortura. A autora nos relata como foi a primeira vez em que foi torturada:

A primeira noite é indescritível. Arrancam minhas roupas. Sou pendurada no pau de arara, recebo choques elétricos nos dedos, vagina, ouvido, quebram meus dentes. A dor é lancinante. Tão intensa que nem dá para gritar. O sangue escorre pela cabeça, melando os cabelos e pescoço. Os braços, seios e maxilar recebem pancadas e coronhadas de revólver. São vários homens gritando. Ninguém pergunta objetivamente nada. Eles berram. (DE LUCA, 2002, p. 83).

O filho recém-nascido de Derlei contava com poucos meses de vida quando sua mãe teve a prisão preventiva decretada pelo Estado, juntamente com a de mais onze militantes da Ação Popular. Enquanto cuidava do bebê, Derlei acompanhava as notícias das prisões de seus companheiros, que passaram a entregar uns aos outros: “Márcio entrega os pontos de Curitiba, Maringá e Londrina. Começa o inferno” (DE LUCA, 2002, p. 219). Ao ser abordada por policiais, Derlei entrega o filho a uma desconhecida que encontra na rua, lhe dá algumas instruções e parte em fuga:

Saio dali sangrando, física e moralmente. Toda a angústia se converte em sangue. Paro numa farmácia, compro absorvente e me troco ali mesmo no banheiro. Saio pela estrada sem a menor ideia de onde ir, sem rumo, sem documento, sem esperança. Não chorei. O coração estava paralisado. Caminho até a tarde. Qualquer recurso teria de buscar em Curitiba. Por segurança não me atrevo a tomar ônibus. Estremeço só de pensar no meu filho, com três meses de idade, nas mãos de pessoas desconhecidas. (DE LUCA, 2002, p. 222).

O abandono do próprio filho talvez tenha sido a maior de todas as punições a que Derlei teve que se submeter. Já excluída da sociedade, sem direito ao nome próprio e à vida própria, perdeu também o direito de ser mãe, tornando-se mais uma banida da sociedade pelo Estado. O filho de Derlei foi encaminhado por militantes para Santa Catarina, tendo ficado aos cuidados da mãe da autora até 1973, e posteriormente enviado ao Chile, onde reencontrou Derlei. No entanto, o sentimento de culpa pelo abandono do filho a acompanhou por toda sua vida:

Argumentos racionais e lógicos importam muito pouco para uma mãe que teve de abandonar o próprio filho. Não consegui me perdoar nunca, mesmo os companheiros e o psiquiatra dizendo que foi a atitude mais razoável. Era o filho do meu coração, com apenas três meses e 9 dias de idade, frágil, magrinho, começando a tomar sopinha. (DE LUCA, 2002, p. 224).

Na situação limite vivenciada pela autora percebe-se a estrutura de bando destacada por Agamben, na medida em que testemunha e Estado permanecem interligados, em uma relação exclusiva e inclusiva. Sobre o controle da vida biológica da nação pelo Estado e a conseqüente dimensão política da vida, Agamben entende que: “Neste sentido, como o sabem os exilados e os banidos, nenhuma vida é mais “política” do que a sua” (AGAMBEN, 2010, p. 178). Para Agamben, na soberania do indivíduo sobre sua própria existência está implícita a ideia de politização da vida, em que a vida que deixa de ser politicamente relevante passa a ser uma vida sacra, e conseqüentemente matável, sendo que cada sociedade decide quem são e quem não são seus homens sacros.

No testemunho de Derlei encontramos ainda passagens em que a ideia de vida digna ou indigna de viver parte não somente daqueles que são favoráveis à repressão, mas também daqueles que buscavam combatê-la. Assim, podemos pensar que dentro de cada espaço, grupo, ou sociedade, trabalha-se com a ideia de que umas vidas valem mais ou menos do que as outras:

Um dirigente me “anima” a ir para o Araguaia:

- Você não tem alternativa. Não pode renegar sua militância, não tem mais futuro legalmente. Não pode ser presa agora. Mas pode morrer heroicamente no Araguaia.

Mas eu não quero morrer no Araguaia. Quero criar o meu filho e vou lutar por isso. Também não podia me arriscar a ser presa. A repressão sabe que sou militante, sabe da minha tarefa, sabe que sei os códigos. Algumas pessoas nos traíram, falaram tudo o que sabiam e mais um pouco. (DE LUCA, 2002, p. 267).

Agamben destaca que o soberano, ao decidir sobre o estado de exceção, decide também sobre qual vida deve ser aniquilada sem que se cometa o suicídio, o que equivale a proclamar o momento em que uma vida perde o seu valor político:

Na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal. A vida que, com as declarações dos direitos, tinha sido investida como tal do princípio de soberania, torna-se agora ela mesma o local de uma decisão soberana. (AGAMBEN, 2010, p. 138).

Derlei se apresenta ao público leitor desde as páginas iniciais de sua narrativa enquanto uma sobrevivente. A autora tem consciência da importância que é dividir a sua experiência com os demais, pois entende a história como um processo inacabado: “A luta continua de mil maneiras. É importante participar das tarefas de hoje. Mas as tarefas de hoje não estão desligadas de ontem. Não existe um “padrão” na história. Tudo é contínuo, um processo, porque nós somos ontem, hoje e amanhã” (DE LUCA, 2002, p. 23).

Conclusão

O testemunho de Derlei atesta sua condição de *homo sacer* dentro do regime militar, e seus relatos de clandestinidade, exílio e tortura evidenciam o estado de exceção vivenciado durante o período da ditadura militar brasileira, em que os perseguidos políticos do regime foram tratados enquanto vida nua e matável, de acordo com seu valor político, em uma situação de suspensão da lei e do direito que até a contemporaneidade não foi retratada ou corrigida pelo Estado, já que centenas de militantes continuam desaparecidos, e todos aqueles que praticaram os mais diversos delitos permanecem impunes.

Se entende o testemunho de Derlei como ato de resistência, na medida em que rompe com o silêncio que envolve um dos períodos mais violentos da história do Brasil. A retomada do assunto na contemporaneidade, passados mais de 40 anos do ocorrido, contribui tanto para o combate ao silenciamento e ao esquecimento quanto para a reconstrução de nossa história, que no caso do testemunho de Derlei ocorre através da potência do seu ato de escrita.

A autora, que vivenciou situações penosamente difíceis e injustas, busca justiça através da narração, e ao lembrar as tragédias por ela vivenciadas, procura reconstituir a experiência traumática dos que viveram o período da ditadura militar brasileira, como forma de manutenção da memória e da história. Concluindo, Derlei Catarina de Luca nos presta um testemunho necessário, na medida em que sua narração nos impõe reflexões e indagações sobre as consequências do passado no tempo presente.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Traduzido por Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III). Traduzido por Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE LUCA, Derlei Catarina. **No corpo e na alma**. Criciúma: Editora do autor, 2002.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

O TEXTO COMO INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO E DA EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA

Marineide Cavalcanti Arruda³⁴³

Karl Heinz Efken³⁴⁴

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados obtidos em um projeto de leitura da Componente Curricular Língua Portuguesa e Literatura, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Pernambuco *Campus* Barreiros, no qual enfatizamos o texto como objeto para o ensino da Língua Portuguesa numa perspectiva dialógica textual. Objetivamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, possibilitando o desenvolvimento da competência interpretativa e a argumentativa dos educandos a partir de práticas interativas de leitura. Partindo do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa continua centralizado na gramaticalização, sentimos a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas de leitura que, por meio de atividades dialógicas e interativas, proporcionassem a formação de jovens aptos a argumentar, interpretar e a construir a sua emancipação discursiva. Tomamos as seguintes perguntas para desenvolver o projeto: como a prática de leitura a partir de uma proposta dialógica interacionista poderia ser eficaz para o desenvolvimento argumentativo dos educandos? Para fundamentar a nossa pesquisa, tomamos como percurso teórico as perspectivas da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1997, 2002), Geraldi (1997, 2006), Koch (2009), Marcuschi (2008), Antunes (2005). O *corpus* da pesquisa foram dois textos de gêneros discursivos diferentes: “Alegres e ignorantes”, de autoria de Lya Luft, escritora gaúcha e o conto: “Um homem de consciência”, de Monteiro Lobato; como critério para a seleção dos textos, levamos em consideração o nível de formação dos alunos e sua faixa etária. As práticas interativas de leitura foram realizadas em cinco aulas-encontro com uma turma de 37 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. As interpretações e argumentações realizadas pelos participantes foram gravadas e, posteriormente, de posse das gravações, fizemos as devidas transcrições, realizamos uma divisão das discussões dos respectivos textos em episódios para facilitar a identificação de cada ponto discutido. Por fim, fizemos uma cuidadosa leitura sequencial e analisemos qualitativamente esse *corpus* à luz da teoria

343 Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Professora de Língua Portuguesa do IFPE – *Campus* Barreiros. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7376-2407>

344 Doutor em Filosofia pela PUC-RS, Coordenador do Mestrado em Filosofia da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5432-5220>

habermasiana do agir comunicativo e também em consonância com a concepção de texto de Geraldi e Koch. O engajamento dos discentes nas discussões propostas comprovaram que, quando o texto em sala de aula é trabalhado numa perspectiva interacionista, a leitura faz sentido. Ademais, percebemos que a prática dialógica envolvendo professores e estudantes contribuiu, indubitavelmente, para o crescimento intelectual e pessoal de cada um dos participantes, uma vez que, no trabalho dialógico, o estudante expõe suas ideias, ele é enunciador e não apenas receptor, todos são interactantes. Apesar de ter sido um método de ensino voltado para o interacionismo, houve participantes que atuavam timidamente, ou deixavam de participar alguns por dificuldades linguísticas, outros por dificuldades de interação, ou seja, de socialização. Tal resultado evidenciou a necessidade da continuidade de prática de leitura que estimule o aluno a pensar, falar, ouvir e ser ouvido.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino. Emancipação. Interação. Texto.

Introdução

Formar atores sociais críticos, argumentadores, aptos para atender a complexa e competitiva sociedade pós-moderna, exige e demanda das instituições de ensino práticas de leitura e escrita que desenvolvam o letramento dos educandos proporcionando-lhes ampla capacidade de questionamento, argumentação e interação sociodiscursiva com eticidade e conhecimento. Essas exigências podem ser concretizadas por meio de uma educação humanística com ênfase nas práticas dialógicas em que os sujeitos interagem comunicativamente, no intuito de entender o mundo em que estão inseridos, como também fazer-se entender.

Na perspectiva de ensino humanizador, emancipatório e de formação integral do educando, faz-se necessário propiciar atividades de leitura que permitam ao aluno pensar e se expressar argumentando e contra-argumentando, exercendo de fato a sua função de leitor ativo e participativo, desprendendo-se assim da prática utilitarista e instrumentalista ainda vigente no ensino de Língua Portuguesa.

As práticas escolares, particularmente, no ensino de LP, parecem ainda muito presas a métodos tradicionais que priorizam o acúmulo de informações pautado em normas e regras gramaticais, ao invés de desenvolver atividades que levem o estudante a argumentar e compreender o que lhe está sendo ensinado, pois num mundo de constantes transformações é mais importante saber interpretar e unir informações do que acumular conteúdos.

Tratar-se do ensino de língua materna, é referir-se ao desenvolvimento das competências leitora e textual, uma vez que o estudante é um ser social e está inserido numa sociedade letrada que exige tais competências. Espera-se que o ensino da língua dê primazia a esse aspecto. Mas o que se observa, no contexto escolar, é uma prática do ensino de LP, da educação básica

ao ensino médio, ainda muito arraigado a um ensino centrado na “gramaticalização” em fatos triviais para o uso de uma língua no sentido sintático e semântico; tal prática impossibilita o desenvolvimento do indivíduo na ação comunicativa, causando dificuldades de se expressar em qualquer instância e de compreender o que ler e escrever, de se fazer compreender, bem como estabelecer uma comunicação com o outro.

A disciplina Língua Portuguesa, sendo uma disciplina de cunho interacionista, tem como proposta o aperfeiçoamento da prática social e da interação linguística, como rezam os PCNs. Para que tal proposta seja concretizada, faz-se necessário que a sua prática, ainda ministrada segundo um modelo tradicionalista, seja revista e renovada. É visível a fragmentação do conteúdo de LP nos planos de aula, no qual se divide gramática, redação, literatura e interpretação textual. Essa dicotomização dificulta o estudante fazer um elo entre a disciplina e identificar o verdadeiro significado da língua.

Nessa perspectiva de um ensino de línguas voltado para o desenvolvimento crítico e emancipador dos jovens no âmbito do Ensino Médio, a nova BNCC 2018 (Base Nacional Comum Curricular) preconiza que

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498, grifo do autor).

A Base enfatiza o papel do texto em suas diversas modalidades de gênero para desenvolver a criticidade do estudante e sua interação e intervenção na sociedade. Isso reforça a necessidade de práticas de leitura que visem à formação de atores sociais aptos para entender as demandas complexas e competitivas da sociedade. Assim, ao propormos um trabalho ancorado no texto, leitura e interpretação, entendemos que atividades de cunho interacional ancoradas no diálogo com diversas áreas do saber possam dirimir uma prática tradicional.

Sob esse viés, entendemos que a prática de leitura fomenta o educando a formar sua própria opinião, bem como respeitar o posicionamento argumentativo do outro. O texto tem, sem dúvida, o papel fundamental no desenvolvimento de um ensino contextualizado e emancipador. O texto na sua diversidade de gênero tem um poder de ampliar a capacidade de reflexão e a visão de mundo do indivíduo, bem como facilitar a articulação de conhecimentos anteriores aos adquiridos durante a leitura.

Diante o exposto, nosso objetivo neste artigo é investigar a competência interpretativa e a argumentativa dos educandos a partir de práticas interativas de leitura. Partimos da seguinte questão de pesquisa: como a prática de leitura a partir de uma proposta dialógica interacionista poderia ser eficaz para o desenvolvimento argumentativo dos educandos? Para atingirmos o propósito, situamos o estudo à luz da abordagem da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1997, 2002) que compreende a competência comunicativa como faculdade dos falantes se entenderem em diálogos. Ancoramo-nos na concepção de texto em Geraldi (1997, 2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008) e Koch (2009).

Cabe sinalizar ainda que, para fins didáticos de facilitar a escrita e compreensão do texto, optamos por organizá-lo a partir da seguinte ordem: a) apresentação do enquadre teórico; b) as escolhas metodológicas e os procedimentos utilizados para a construção/coleta dos dados, bem como os procedimentos de análises e c) Discussões dados que eclodiram do *corpus*.

Texto - recurso indispensável para a construção da argumentação em sala de aula

O avanço dos estudos linguísticos determina uma nova visão na relação entre Língua Portuguesa e seu ensino, passando do estruturalismo e tradicionalismo para o funcionalismo numa visão sociointeracionista, contemplada pelos PCNs, como também pela reformulação da nova BNCC. Partimos da premissa de que o texto deve ser o alicerce para o desenvolvimento social e cognitivo na formação do estudante, instrumento facilitador para a sua socialização e inserção no processo dialógico.

Os PCNs oficializam o texto como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, afirmando que o objetivo desse ensino é o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Para tal concretude, é imprescindível que o educador propicie aos alunos situações de leitura e produção textual que os levem a enxergar que o aprendizado de Língua Portuguesa se materializa por meio de atividades discursivas e não por práticas gramaticais pormenorizadas. Nessa perspectiva, os PCNS questionam

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN/LP, 1997, p. 36).

Essa orientação dos PCNs sinalizam a mudança da metodologia do ensino da língua materna, alertando para que a escola não se atenha a práticas obsoletas do ensino de língua e,

tampouco centrá-lo num método mecanicista e normativo, no qual as interações são tolhidas. É interessante observar que, nesse questionamento dos PCNs, evidencia-se que palavras e frases não estão descartadas no processo de ensino, a ênfase é que não há sentido em trabalhar o texto de forma fragmentada, ou seja, destacando excertos apenas para análises gramaticais e ensino de nomenclaturas. Até porque, é por meio de palavras e frases que constituímos o texto, mas não isoladamente. Os PCNs preconizam que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condição para desenvolver sua competência discursiva.” (PCNs, 1999, p. 23).

Geraldi, um dos autores pioneiros a propor um ensino de Língua Portuguesa ancorado no texto numa visão discursiva e dialógica, afirma a importância de centralizar o estudo da língua na letra e produção textual: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”(GERALDI, 1997, p. 135). Para este autor, o ensino da língua se materializa por meio do texto, é um recurso indispensável para desenvolver a escrita, o domínio vocabular e, principalmente, a competência argumentativa numa relação de interação e respeito mútuo, uma vez que, à proporção que os estudantes constroem os seus pontos de vista, estão também se atentando à posição dos outros.

Sob essa ótica, vale ressaltar as palavras de Geraldi (2006, p. 98): “*um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém.*” O que subentendemos que, numa relação comunicativa, o primordial é a interação dialógica e não o monologismo; o texto trabalhado nessa perspectiva propicia ao falante/escritor e o ouvinte/leitor entrarem num processo de sintonia em que este encontra uma razão para ouvir/ler o que aquele falou/escreveu. Dessa forma, entenderão que o texto não é mais um todo unissignificativo e sim plural.

Na concepção de Marcuschi (2008, p. 77), “O texto acha-se construído na perspectiva de enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas”. Entendemos, assim, que a inserção do texto em sala de aula exige que o professor crie estratégias de leitura e produção textual que despertem o senso crítico dos estudantes a fim de que eles percebam a profundidade de informações que o texto pode fornecer desde o processo de criação. Nas palavras de Geraldi (1997), a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde as necessidades e provoca necessidades; estas necessidades tanto podem ter surgido em função das “estratégias de dizer”.

Portanto, a leitura entendida nesse processo de interlocução texto/leitor/autor, a sua inserção na escola, numa perspectiva discursiva-dialógica, deve ter como objetivo propiciar situações em que o estudante seja um leitor crítico, capaz de adentrar-se no texto buscando significações para o lido e associando ao seu contexto sócio-político-cultural de forma interativa, confrontando

as suas interpretações com a dos outros, tornando-se co-enunciador do que foi lido. “*O leitor competente lê procurando sentidos, emoções, ditos, pressupostos.*” (ANTUNES, 2007, p. 127). Nessa perspectiva, Koch (2009, p. 160) argumenta

Assim, nas aulas de leitura, é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, cumpre mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor.

Assumir o texto como ponto de partida para o ensino de língua é reconhecer a sala de aula como espaço interativo, no qual todos têm direito à fala, isso significa que o saber não é algo exclusivo do professor, o aluno passa a ser um locutor/interlocutor efetivo no processo comunicativo da leitura, produção e interpretação textual. Nessa perspectiva de texto como interação, Geraldi (2003) diz que o texto é o lugar onde o encontro se dá. É esse encontro com novas informações advindas dos textos apresentados aos estudantes, associando-os com a leitura e visão de mundo que eles trazem consigo para o âmbito de sala de aula, que possibilita o desenvolvimento da competência discursiva-argumentativa. Conforme Arruda (2014, p. 4),

Argumentar é sem dúvida uma atividade que requer esforço, é “uma arte”; para desenvolvê-la, precisa-se de informações para, posteriormente, transformá-las em instrumento de argumentação para mudar, se possível, determinada realidade social, e construir um conhecimento original, respeitando os argumentos dos nossos pares, pois é nessa construção com o outro que nos construímos, nos emancipamos e conquistamos a nossa inclusão na sociedade.

Diante do exposto, compreendemos que o trabalho com leitura em sala de aula será significativo se o docente conseguir inserir o educando no processo ensino/aprendizagem como legítimo interlocutor, permitindo que ele participe, efetivamente, das atividades vivenciadas, proporcionando-lhes situações de leitura, produção e interpretação que os tornem realmente leitores/escritores competentes. A interpretação textual ultrapassa os limites do texto escrito, é uma atividade sociointerativista que se dá na relação com o outro, como também um exercício de correlação com conhecimento de diversas áreas do saber.

Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo para o ensino de Língua Portuguesa

Partimos do pressuposto de que as proposições de Habermas sobre a mudança de paradigma de uma racionalidade instrumental, isto é, da razão centrada na atomização do conhecimento para a racionalidade comunicativa na qual prevalece o entendimento intersubjetivo

e o reconhecimento recíproco, aplicadas ao ensino de LP, pode não apenas renová-lo em suas estruturas e procedimentos, mas também devolver a este ensino a sua função primordial: conduzir os estudantes à cidadania linguística e social.

Na obra *Teoria da Ação Comunicativa*, Jürgen Habermas parte do princípio de que os homens são capazes de ação, e para tanto utilizam-se da linguagem para se comunicarem com os seus pares, buscando chegar a um entendimento mútuo, centrado na intersubjetividade/dialogicidade. Por meio desse novo paradigma, seria possível vislumbrar a emancipação, tendo como pretensão o entendimento baseado na argumentação e na busca de acordo consensual mediado pela linguagem. Habermas entende a linguagem como fio condutor das relações humanas.

A linguagem sob o ponto de vista habermasiano é concebida como interação entre os indivíduos, como forma de garantir um processo nas decisões coletivas; da argumentação e contra-argumentação os sujeitos buscam conseguir acordos mutuamente. Diante dessas reflexões da ação comunicativa proposta por Habermas, pensamos ser possível uma intervenção nas práticas de leitura, interpretação e produção textual no âmbito das aulas de LP, proporcionando aos estudantes uma formação linguística baseada na participação coletiva construída argumentativamente por meio de leitura interativa. Nesse sentido, Efken e Cunha (2016, p. 61) elucidam que

A leitura interacional contribui para a formação da autonomia criativa e dialógica, motivando o aluno a enfrentar o desafio de construir suas próprias respostas e soluções num ambiente educativo marcado por uma oferta crescente e sempre mais densa de sentidos e valores múltiplos.

Habermas enfatiza a importância da linguagem e, especialmente, do diálogo também para o ensino; ele propõe que o conhecimento deve ser compreendido como uma realização intersubjetiva e, portanto, construção social. Assim, conhecimento e educação são fenômenos históricos. Na visão habermasiana, a educação é centrada em relações intersubjetivas, nas quais o diálogo, a troca e as ações comunicativas são essenciais para a construção do conhecimento. Na concepção de Habermas (2002, p. 53),

[...] os sujeitos agindo comunicativamente se tratam literalmente como falantes e destinatários, nos papéis das primeira e segunda pessoas, no mesmo nível do olhar. Contraem uma relação interpessoal, na qual se entendem sobre algo no mundo objetivo e admitem os mesmos referentes mundanos.

Na concepção habermasiana, o caminho mais indicado para o enfrentamento dos desafios educacionais da contemporaneidade é o fortalecimento da comunicação não distorcida dos

indivíduos, que deve sempre pressupor a busca permanente do consenso (GOMES, 2007). Daí a importância de desenvolver um ensino consolidado no agir comunicativo, dando relevância à linguagem como mediadora para a emancipação do indivíduo e para a efetiva participação social. Assim, entende-se que a aprendizagem é significativa se houver a participação e interação efetiva dos sujeitos no processo ensino/aprendizagem.

Percurso metodológico

Este trabalho de pesquisa centrou-se na área de Língua Portuguesa, direcionado para a dialógica textual, sob a luz da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e a concepção de texto em Geraldi. Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (1997, p. 21), responde a questões muito particulares, trabalhando assim com o universo de significados, aspirações, valores, motivos crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O cenário da pesquisa foi o IFPE - *Campus* Barreiros, localizado na Mata Sul de Pernambuco. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 37 estudantes da 3ª série do Ensino Médio Integrado em Agropecuária. O grupo era composto de estudantes da zona urbana, da zona rural e de assentamentos.

O trabalho de pesquisa foi realizado durante um semestre, em encontros semanais, duas aulas de cinquenta minutos cada, planejadas e desenvolvidas uma sequência de atividades de leitura dos textos selecionados para o exercício de diálogo democrático em aulas-encontro. O desenvolvimento da pesquisa foi constituído pela utilização de textos que atravessam as diversas disciplinas no intuito de verificar o grau de compreensão leitora dos respectivos alunos, como também identificar de que forma se realiza o processo dialógico entre esses textos e estimular o poder de argumentação dos educandos. Para a coleta de dados utilizamos:

- Registro oral – gravação de áudio (resultantes dos diálogos dos alunos);
- Relatos – no intuito de analisar a capacidade argumentativa dos informantes antes e depois da implementação do projeto;
- Oficinas de leitura (as leituras foram realizadas em pequenos grupos e, posteriormente, socializadas com o grande grupo).

Em posse da coleta dos dados, fizemos as devidas transcrições e análise de dados, em consonância com a Teoria da Comunicação habermasiana e a concepção de texto de Geraldi; foi feita uma cuidadosa leitura sequencial, a fim de obter respostas ao questionamento da problemática. Em seguida, transcrevemos os resultados, respeitando o ponto de vista de cada

participante. Após a análise, sistematizemos as respostas na forma de redação, fazendo as considerações necessárias. Salientamos que os nomes dos estudantes foram preservados e utilizamos pseudônimos.

Nesta análise, faremos um recorte desta pesquisa, uma vez que este artigo é parte da dissertação do mestrado, na qual foram analisados seis textos de gêneros discursivos diferentes. Aqui apresentaremos a prática dialógica realizada a partir de dois textos: o primeiro texto trabalhado foi o artigo intitulado: “Alegres e ignorantes”, de Lya Luft (*Revista Veja, Edição 2154 / 3 de março de 2010*); o segundo foi o conto “Um homem de consciência”, de Monteiro Lobato, do livro *Cidades Mortas*.

Para a análise e discussão dos textos, dividimos a análise textual em cinco episódios, aqui, apresentaremos dois episódios e faremos alguns recortes dos turnos das respostas dos educandos, devido à extensão da discussão.

Prática interativa de leitura

Antes de iniciarmos o debate acerca dos textos, fizemos uma introdução sobre os autores dos textos para que os estudantes fossem se familiarizando com as temáticas.

Episódio 1 - Discutindo a temática dos textos em análise

Nesse primeiro episódio, consideramos salutar explorar a temática dos textos para identificarmos a competência associativa dos estudantes, ou seja, como eles, no seu cotidiano, contextualizam e associam informações diversas.

(01) Professora: O primeiro questionamento que é muito comum a todo tipo de leitura, isto é, quando fazemos atentamente, é saber sobre a temática, qual o assunto abordado no texto, e geralmente isso acontece quando nós lemos um livro, um texto, que.. que...

(02) Isabel: nos interessa, professora.

(03) Professora: Muito bem Isabel, que nos interessa, né? E qual é um dos elementos, que vai nos antecipar se determinado texto ou leitura irá nos interessar? Arnaldo?

(04) Arnaldo: As palavras.

(05) Grupo: (risos)

(06) Professora: As palavras!? Você primeiro vai ler todo o texto para saber se é interessante? Há um outro recurso que nos ajuda a escolher um texto ou não?

(07) Antônio: O título

(08) Professora: Ok, muitas vezes procuramos um livro cujo título nos interessa. Lembram que, em nossas aulas, ao falarmos de estratégias de leitura, vimos que o título antecipa o assunto. Vamos ver Tomás, qual a temática que você conseguiu identificar nos dois textos?

(09) Tomás: Os dois falam da forma de pensamento distorcida da sociedade.

(10) Diana: Eu não concordo com ele. Porque a primeira temática é as pessoas que se dizem pensantes, na verdade, são ignorantes é o retrato da sociedade e essas pessoas estão construindo a sociedade que temos, e o segundo fala de uma pessoa que apesar de não ter nada, era confiante, e sabia quem era e tinha consciência da sociedade que tinha.

(11) Tomás: Professora! Mas foi isso que nós dissemos, só que de maneira diferente.

(12) Professora: Os dois não fugiram da temática, o que percebemos é que Tomás sintetizou a sua resposta e Diana fez uma análise mais descritiva, que para assegurar a nossa argumentação é fator importante essa justificativa... Quando Tomás diz “a forma distorcida do pensamento da sociedade”, é importante que fique claro que essa sociedade não é todos os que vivem na sociedade, há uma restrição na fala da escritora. Monteiro Lobato fala de uma sociedade que está arruinada e que as pessoas de consciência estão deixando aquele lugar, uma vez que enxergam que não têm mais condições de reerguê-lo. No texto, Lya Luft restringe, fala de seres pensantes que vivem na ignorância. Quem são eles?

(13) Angélica: Os ditos pensantes são aqueles que estão nas escolas e nas universidades ou até mesmo já saíram delas.

(14) Professora: Ok. Entenderam não é que a resposta de Diana anulou a de Tomás, entenderam?

(15) Coro: Sim.

(16) Professora: Joyce, e você o que entendeu desse questionamento?

(17) Joyce: Como Osmar tinha dito ali pra gente né? Que... No primeiro texto, fala da inteligência da pessoa que como ela falou quem deveria saber ler o mundo, a realidade vivida, porque são pessoas graduadas e assim... tem pessoa analfabeta que tem uma mente aberta e, outras, que é o enfoque do texto, que sabe ler, mas não são informadas e ela chama a atenção para isso, no trecho: “os que sabem ler deveriam ser duplamente ativos, informados e participantes.” Tem que procurar sempre o melhor. No texto do Monteiro, já percebemos o inverso uma pessoa que não sabe ler, mas de uma visão grandiosa do que estar acontecendo, percebe-se isso quando ele descreve ele era: “honestíssimo e lealíssimo” só que ele se achava pior de todos.

(18) Professora: Ok, todos concordam que o texto ressalta que nós jovens sejamos cidadãos mais atentos...?

(19) Sandro: Sim, no texto de Lya Luft, a gente é... tem essa reflexão, agora eu acho que no de Monteiro ele mostra que mais importante de que ter o conhecimento é ter consciência de quem somos, não deixar que as pessoas se aproveitem da nossa condição.

(20) Professora: Perfeito, Sandro. São relações expressas em ambos os textos, não deixar ser induzido por outrem, no sentido de querer tolher nossas ideias, como já faláramos alhures em nossas aulas. Com a sua fala, nós fechamos a relação de sentido entre os textos.

A nossa análise propriamente dita sobre a temática do texto só vem se realizar a partir do turno 09, até então, fizemos alguns questionamentos “aquecedores” para que os estudantes entrassem no ritmo de interação. Inicialmente, nos turnos 03 e 04, quando perguntávamos sobre uma estratégia de antecipação para verificarmos se determinada leitura iria nos despertar interesse, esperávamos que, de imediato, tivéssemos a resposta esperada, mas o participante do turno 04 deu-nos uma resposta equivocada; os risos do turno 05 demonstram que os demais perceberam, rapidamente, a inadequação na resposta.

Nesse processo de interlocução, entendemos que nós, professores, não devemos usar as asserções certo e errado, como também aceitar qualquer resposta, mas compete fazer questionamentos até que o estudante compreenda a adequação da resposta com a da questão em voga; não é a imediatez da resposta que vai propiciar a competência argumentativa e interpretativa do sujeito, mas sim a interlocução com o conteúdo. É com base nos argumentos de Habermas sobre a interação comunicativa que podemos repensar a nossa prática de leitura com essa visão emancipatória da construção do conhecimento.

Nos turnos 10 e 11, os estudantes se confrontam ao questionarem as respostas formuladas por eles, Tomás (turno 11) defende a sua resposta que tinha sido refutada por Diana no turno (10). Essa postura deles foi significativa para a nossa análise, porque nos leva a identificar a competência argumentativa e a sua interlocução com a leitura. O papel do professor como interlocutor e mediador é fundamental para promover o entendimento entre os autores do processo comunicativo, sem que eles percam a validade do seu argumento, como foi evidenciado no turno (14). Conforme Habermas (1989, p. 194), “Na argumentação, o oponente e o proponente disputam uma competição com argumentos para convencer um ao outro, isto é, para chegar a um consenso”.

Nos turnos 15 a 19, a participação foi satisfatória dentro da nossa perspectiva; a estudante Joyce (turno 17), consegue fazer uma boa contextualização dos textos, refletindo sobre a responsabilidade que cada indivíduo deve ter, principalmente, quando se trata de um ser graduado, o que nos leva a pensar que os sujeitos devem agir segundo o mundo da vida, baseado numa racionalidade comunicativa, na qual não há espaço para manipulação e dominação. Nesse

sentido, essa reflexão se aproxima da visão habermasiana, que pressupõe que a educação tem um papel determinante de envolver efetivamente alunos e professores em um processo coletivo de construção dos conhecimentos e de personalidades comprometidas com o seu contexto social.

Episódio 2 – Explorando o conteúdo semântico do título

Neste episódio, discutimos a relação semântica dos operadores argumentativos no título do texto 02 e a relação de sentido entre o título e o último período conclusivo do conto, no intuito de continuarmos investigando o nível interpretativo e argumentativo dos estudantes por meio da leitura.

(01) Professora: No título do texto 1, qual a relação semântica expressa pelo conectivo e e qual a intenção da autora ao utilizar esse conector, vamos ouvir, isabel?

(02) Isabel: Que os brasileiros, ou seja, 30%, são muito alegres mas são ignorantes, ou seja, desinformados de tudo o que acontece no mundo, ela até cita uma frase de Érico Veríssimo que diz : “há momentos em que o humor é até mais importante do que o amor.”, mas subentendemos que ela diz que é preciso sabermos usar o humor, mas que nem sempre ele deve prevalecer à informação.

(03) Mateus: Justamente para dar uma ideia de oposição ao que temos e ao que somos, tipo assim... somos um povo humorista, mas de pouca informação, professora e a gente sabe que as pessoas não se deve deixar-se enganar por uma piada qualquer ou por um risinho tolo, mas buscar aquilo que a gente quer para o nosso bem.

(04) Professora: Vocês perceberam a polissemia da palavra ignorante e do conectivo e?

(05) Bruno: É ignorante em outra conotação poderia ser grosso, homem rude, um seu Lunga da vida (risos).

(06) Professora: E qual o sentido do conector, Arnaldo?

(07) Arnaldo: Professora, nessa colocação, é a autora utilizou né... como se fosse mas, que é como os meninos já responderam é ela quer mostrar essa oposição entre ser alegres mas ignorantes do seu próprio mundo.

(08) Professora: Ok, essa interpretação foi fundamental, pois logo de início percebemos que a autora estaria fazendo uma crítica. No conto de Monteiro, qual é a relação da última fala de João Teodoro com o título?

(09) Isabel: Eu acho que essa fala vem reafirmar o título, porque ele tem a consciência de ser honesto e leal mas não tem a competência de exercer tal função a que foi atribuída, diferente de outros que assumem mesmo sabendo que não tem total condições.

(10) Diogo: *Tem a ver com a consciência dele de achar que ele não era o melhor para tal função.*

(11) Professora: *Certo, é um título bem pertinente para o conto e a descrição do personagem. Nessa última fala de João Teodoro: “Terra em que João Teodoro chega a delegado, eu não moro. Adeus.”. Percebe-se o fluxo de consciência ou monólogo interior. Lembram o que é monólogo?*

(12) Sandro: *Sim professora, é o personagem dialogar com ele mesmo.*

(13) Professora: *Certo. É o que se passa dentro do mundo psíquico do personagem.*

Neste último episódio, as respostas interativas dos participantes demonstraram ter compreendido, sem maiores dificuldades, a problematização. No turno 02, a estudante interpreta a relação semântica do conectivo ancorada numa passagem do texto, isso é importante porque leva o aluno a ter esse cuidado de procurar pistas dadas pelo próprio texto. No turno 03, o estudante identifica o sentido do conectivo e faz uma argumentação significativa, relacionando os adjetivos *ignorantes* e *alegres*, refletindo sobre os objetivos de vida e o caráter humano. Essa posição está associada ao pensamento habermasiano, pois o ator competente de Habermas tem o domínio das regras de operações formais, capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente.

Os estudantes dos turnos 09 e 10 conseguem responder sem maiores questionamentos sobre a relação semântica do título com o último período do conto de Monteiro Lobato que era *“Terra em que João Teodoro chega a delegado, eu não moro. Adeus.”* Associado ao título: Um homem de consciência. No turno 12, o participante responde para toda a turma o questionamento sobre a pergunta que se referia a monólogo interior. Numa abordagem interativa, é importante o professor contemplar a fala do aluno como também intervir, portanto, Geraldini (1997) elucida que a participação do professor não é mais de aferição, mas de interlocução.

Considerações

A prática interativa de leitura ancorada na abordagem do agir comunicativo de Habermas e na concepção de texto nos levou à reflexão de uma iminente necessidade de mudança de paradigma no ensino de LP, ou seja, a descentralização de um ensino balizado, especificamente, na gramaticalização. Esse estudo confirma que não podemos deixar que a crise da leitura se prolifere na comunidade escolar. No decorrer da prática argumentativa e interpretativa, observamos que nossos estudantes ainda se mantiveram presos a uma prática tradicionalista,

alguns respondiam aos questionamentos de maneira tímida, outros nem conseguiram ter uma participação significativa, no entanto, houve aqueles que se posicionaram positivamente diante dos questionamentos.

A pesquisa realizada revelou que o desenvolvimento da competência interpretativa e argumentativa depende de práticas alternativas, que envolvam os estudantes como legítimos protagonistas na construção do conhecimento. Ao longo da prática, pudemos detectar que temos alunos que demonstram capacidade significativa de interagir, interpretar e argumentar com facilidade, o que nos levou a concluir que a maioria dos nossos educandos são competentes em suas habilidades de leitura, mas nem sempre nossos instrumentos e práticas pedagógicas de coleta de dados são os mais adequados.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARRUDA, Marineide Cavalcanti. O texto na sala de aula: instrumento de socialização e argumentação. **Anais do VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, setembro, 2014. Disponível em <http://educonse.com.br/viiicoloquio/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias** – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

EFKEN, Karl Heinz; CUNHA, Alexcina Oliveira Cirne Vieira. A leitura interacional e a formação do leitor competente. **Intersecções**, ed. 20, ano 9, n. 3, nov./2016. Disponível em <https://revistas.anchieta.br/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Editora alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Tradução de Lúcia Aragão; revisão de Daniel Camarinha da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. Souza. (org.) **Pesquisa social. Teoria, Método e criatividade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

O TRABALHO COM NARRATIVAS NA ESCOLA: POTENCIALIZAÇÃO DA RESILIÊNCIA A PARTIR DO CONTO “A MENINA DOS FÓSFOROS”

Luciana Aparecida Bravim Macarini³⁴⁵

Valdirene Aparecida Cotta³⁴⁶

Valdeci Batista de Melo Oliveira³⁴⁷

Resumo: Neste artigo, objetiva-se demonstrar os resultados obtidos em uma aplicação de atividade que compõe a dissertação intitulada *Ensino da narrativa no 5º ano do ensino fundamental: base de conhecimento para superação de conflitos e acesso à vida social*, realizada durante o mestrado profissional em Letras, defendido no ano de 2021, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Na referida proposta de trabalho, analisou-se a recepção do conto “A menina dos fósforos” (2001), adaptação de Pedro Bandeira, por meio das leituras realizadas por alunos da série em que a pesquisa foi desenvolvida. Considerou-se, como base teórica, a Semiótica Narrativa, com enfoque no percurso gerativo de sentido. Aliado a esse conceito, focalizou-se em observar a geração de sentidos e a relação da narrativa com as vivências dos alunos para, a partir disso, provocar reflexões potencializadoras da capacidade de resiliência, visando proporcionar – por meio das experiências da leitura e seus múltiplos processos – a capacidade de empatia e de superação ao enfrentar obstáculos da vida. Com relação à tipologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, realizada por meio dos métodos de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, mediante técnica da observação, elaboração e aplicação de atividades para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Como embasamento teórico, este estudo fundamenta-se, principalmente, nas ideias e conceitos de Greimas (1975-2014); nas reflexões de Fiorin (2011) e Barros (2002) sobre os mecanismos de construção do texto; de Bruner (2001-2002), que aborda as relações narrativas e os processos de aprendizagem e Grandesso (2000), que trata das questões narrativas e as relações como significado. Os resultados evidenciaram que, em resposta ao trabalho de análise do texto proposto e por meio da metodologia do percurso gerativo de sentido, as expressões dos alunos

345 Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2021-2025). Professora de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. E-mail: lubravim@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3558-657X>

346 Doutoranda em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2021-2025). Professora do Ensino Fundamental – Anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. E-mail: valdirenecotta@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0693-2506>.

347 Doutora em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Docente do Curso de Letras da Unioeste/Cascavel. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Proletras/Unioeste/Cascavel) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Unioeste/Cascavel), nível Mestrado e Doutorado. E-mail: valzinha.mello@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7623-4087>.

se mostraram compreensivas e resilientes diante da problemática apresentada no texto literário. Dessa forma, observou-se que o trabalho com narrativas pode interferir na forma como o sujeito leitor interpreta e atua sobre suas próprias vivências, ampliando sua capacidade de resiliência e contribuindo, portanto, para a formação de um tecido social mais tolerante.

Palavras-chave: Narrativa. A menina dos fósforos. Percurso gerativo de sentido. Resiliência.

Introdução

As narrativas trazem consigo conhecimentos que, por milênios, vêm sendo aprimorados, ampliados e renovados por meio da linguagem, seja ela verbal, gestual, sonora ou pictórica. Nós, humanos, somos contadores de histórias. Narramos, constantemente, num eterno solilóquio, a nossa própria história, mesclando-a com as de outrem. Tal ação possibilita a troca de saberes e experiências que, além de conservar memórias, nos ajudam a compreender o mundo do presente e a imaginar futuros (im)possíveis.

À medida que discursos do passado se conservam, fundem-se aos contemporâneos e interferem nas concepções de mundo que são construídas e reconstruídas, historicamente, pela humanidade e, segundo Benjamim (1987, p. 204), o discurso narrativo “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. Sempre explicando, transformando e sobrevivendo ao tempo.

A narrativa é um gênero intrínseco ao comportamento humano. Quando comunicamos algo sobre um acontecimento da vida, sistematicamente, assumimos o modo narrativo. Tratamos aqui de um tipo textual de ideias entrelaçadas, constituídas de personagem, espaço, tempo e narrador. Bruner (1997b, p. 17), ao tratar de questões de estrutura, explica que “as narrativas naturais começam com um estado canônico ou ‘legitimado’, que é rompido, resultante de uma crise, que é solucionada por uma compensação”, sendo a repetição do ciclo uma “possibilidade em aberto”. Ainda, de acordo com o autor, teóricos literários de diferentes epistemes (antropologia, história, folclore) acreditam ter uma estrutura que performa o discurso narrativo.

A necessidade/possibilidade de comunicar constitui o homem como um ser social (LARAIA, 2000), integrado com um meio sociocultural (diferente do mundo natural) no qual experimenta e compartilha conhecimentos construídos pelas gerações que o antecederam, num infundável ciclo de problematização, reflexão e (des)construção de significados.

Nesse sentido, a experiência da narrativa pode conduzir o leitor/ouvinte a ser mais empático aos problemas de seus (des)iguais na medida em que estimula a reflexão a respeito dos acontecimentos narrados que, sempre e de alguma maneira, são espelhos da vida social e, por este fato, impelem o leitor/ouvinte a assumir determinadas posições (CANDIDO, 1972, p. 180).

Deste modo, ao mesmo tempo em que proporciona que sujeitos experimentem conhecer a si, a outros e a infinitas possibilidades, a audição ou produção de uma narrativa tende a estimular, significativamente, a imaginação e contribui para organizar as ideias de forma coerente. Ainda, conforme Candido (1972, p. 176):

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.

Considerada a relevância de tais características da narrativa somadas à concepção de escola como um dos principais espaços para construção de identidades e trocas de experiências sociais, compreendemos o texto narrativo como um importante aliado na construção identitária de sujeitos resilientes, já que trata de ações humanas e, por isso, pode ser considerado como via de compreensão da condição humana, na medida em que possibilita sermos transportados para outros tempos e espaços e a vivenciar – ainda que de forma fictícia e simbólica – alegrias, tristezas, dores e frustrações do outro.

Partindo de tais pressupostos, este trabalho pretende relatar e discutir a interpretação dada ao texto narrativo “A menina dos fósforos”³⁴⁸, por uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da concepção de percurso gerativo de sentido de Greimas (1975), em que o texto é tido como objeto de significação. Por conseguinte, o trabalho busca verificar se o percurso gerativo de sentido pode promover no aluno a potencialidade de refletir sobre a relação existente entre as narrativas e a formação de sujeitos e, a partir disso, aprimorar sua capacidade de superação dos obstáculos impostos em sua vivência.

O objeto literário selecionado para aplicação do estudo foi “A menina dos fósforos”, de C. Andersen, adaptado por Pedro Bandeira (2001). O percurso metodológico adotado pelo presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras³⁴⁹, que teve como base o conceito greimasiano que considera o texto como objeto de significação, constituído pelo processo linguístico que dá a ele uma totalidade de sentidos. Afora Greimas (1975, 2014) compõem a base teórica das reflexões sobre o estudo dos significados

348 O conto “A menina dos fósforos” é uma adaptação de Pedro Bandeira do texto original de Hans Christian Andersen. Conta a história de uma garotinha órfã e muito pobre que vendia fósforos a mando do seu padrasto. Mal-vestida, caminhava pela neve descalça porque havia perdido seu chinelo ao correr para não ser atropelada por um carro. Era véspera de Natal, a menina estava faminta e sentia muito frio. Exausta e não havia vendido sequer um fósforo durante o dia todo e, por esse motivo, não queria voltar para casa, pois seu padrasto lhe daria uma surra. Então, acomodou-se entre o vão de duas casas e, quase congelando resolveu acender os fósforos para se aquecer. A cada fosforo aceso tinha visões: de lareira quentinha, mesa farta, famílias felizes. Por último teve a visão de sua avó, que tanto amava e que já havia falecido. Esta a levou consigo para um lugar sem frio nem fome. A menina, no outro dia, foi encontrada morta e perto dela, os fósforos queimados.

349 A dissertação *Ensino da narrativa no 5º ano do Ensino Fundamental: caminhos para a resiliência, cuidado de si e do outro, superação de conflitos e acesso à vida social* traz reflexões teóricas, proposições e análises didáticas relacionadas às narrativas canônicas como caminho de resiliência, mediante aplicação de uma Unidade Didática que trata do ensino de narrativas, direcionada ao 5º ano do Ensino Fundamental com base teórica no método de análise de narrativas por meio do percurso gerativo de sentido da semiótica narrativa idealizada por Greimas.

no texto narrativo desenvolvido por Bruner (1997a, 1997b) e Grandesso (2000). Para tratar da importância da resiliência como forma de superação de conflitos, nos pautamos em Cyrulnik (1999-2005).

Para atingir os objetivos propósitos, nos fundamentamos nas concepções da pesquisa qualitativa, numa perspectiva interpretativista, que, segundo Godoy (1995, p. 58), “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos participantes da situação em estudo”. Também nos apoiamos na pesquisa bibliográfica e pesquisa ação.

Neste artigo apresentamos, primeiramente, os pressupostos teóricos que sustentam a abordagem do texto narrativo como objeto de significação. Em seguida, delineamos o método utilizado para desenvolver e descrevemos como a atividade de interpretação de texto foi proposta (a partir de perguntas elaboradas com base nos níveis fundamental, narrativo e discursivo do percurso gerativo de sentido), de modo que fundamentasse as reflexões que deram origem aos resultados obtidos. E, por fim, as conclusões da pesquisa.

A importância das narrativas como mecanismo para a superação dos conflitos da vida

Para iniciar nossas reflexões teóricas, partimos do conceito de narrativa de Bruner (1997a, p. 46), para quem “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. O autor acrescenta, ainda, que “ela pode ser ‘real’ ou ‘imaginária’ sem perder seu poder como história”, e quem tem o papel fundamental de conduzir a imaginação do ouvinte/leitor é o narrador, pois, ao contar uma história é dele o dever de tecer de forma lógica as ações das personagens inseridas em um tempo e espaço. Ao criar tais personagens – que agem, sentem, desejam, temem, vivenciam experiências que, por sua vez, dão vida às narrativas – o narrador cumpre um importante papel: conduzir o leitor a uma reflexão sobre a realidade, instigando-o a uma tomada de consciência a respeito do lugar que ocupa e interferindo na formulação de seus pensamentos e na forma ser e agir no mundo.

As histórias contadas, recontadas e reconstituídas dão sentido à vida, porquanto agimos no mundo impulsionados por uma mola de desejos que nos move, numa luta constante de conexão com o que nos faz sentir fortalecidos diante das adversidades da vida e de afastamento do que nos causa dor, sofrimento, angústia e decepção. Trata-se de um processo incessante de busca, de evolução, de nos tornarmos sempre melhores a cada dia. Nas palavras de Freire (1987), a função ontológica humana é ser mais e nunca menos.

Assim, as narrativas nos constituem, influenciando a forma como percebemos, agimos e reagimos diante de situações adversas com as quais lidamos, constantemente, até o último sopro de vida. Efetivamente, somos seres narradores, isso porque “narrar é uma experiência enraizada na existência humana. [...] Todos os povos, culturas, nações e civilizações se constituíram narrando. Construimos nossa biografia e nossa identidade pessoal narrando” (MOTTA, 2013, p. 17), toda experiência narrativa nos constitui, nos faz ser o que somos e, pelas narrativas, expressamos o modo que queremos que nos vejam, sendo que

[...] o mundo da experiência é sempre muito mais rico do que qualquer possibilidade de discurso que possamos fazer sobre ele. Assim, nossas histórias de vida podem ser sempre refiguradas pelas histórias que contamos sobre nós mesmos. Essas histórias de vida, retificações constantes das narrativas anteriores sobre nós mesmos, são histórias que decorrem de histórias. (GRANDESSO, 2000, p. 200).

Enquanto autores, esta possibilidade de retificação constante das histórias nos permite tanto selecionar aquilo que desejamos expressar quanto ocultar o que queremos – ou, de certa forma – precisamos que seja esquecido. Como leitores, temos oportunidade de vivenciar experiências em tempos aos quais não pertencemos e lugares cuja realidade concreta jamais poderia oferecer. Para Rosenfeld (1976, p. 52), a ficção:

[...] permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Nem a nossa vida pessoal nem a ciência ou a filosofia permitem em geral esta experiência ao mesmo tempo una e dupla [...] cujo critério não é exatamente a verdade, mas a validade de uma interpretação profunda da realidade tornada experiência.

Por conseguinte, ao experimentar os papéis dos personagens das narrativas, podemos agir frente à realidade de modo mais flexível, transferindo e assumindo para nossas ações cotidianas os exemplos dados pelo fictício, ampliando e fortalecendo nosso próprio desenvolvimento frente às questões do mundo real.

Dessa maneira, as narrativas podem, além de proporcionar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante das vicissitudes da vida, nos fortalecer, alimentar esperanças e libertar das angústias. Isso ocorre quando elas, de alguma forma, atribuem significados para o leitor/ouvinte – e esses significados são distintos para cada um. Ou seja, uma criança, por exemplo, extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, “dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou os substituíra por novos” (BETTELHEIM, 2002, p. 13). Em outras palavras, Abramovich (1997, p. 17) explica que as histórias possibilitam

[...] descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...] através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

Nesse sentido, compreendemos que as narrativas são importantes para o fortalecimento da capacidade de resiliência, isto é, da capacidade de superação das dificuldades e da construção de novos caminhos para ampliar as condições de possibilidades de sermos para além do que já está dado (CYRULNIK, 1999). Ao revigorar essas habilidades, as crianças, em um cenário de dor e de angústia, podem visualizar possibilidades que ainda não estão claras, fato que poderia atenuar e, até mesmo, ajudá-las a superar essas adversidades.

Em razão disso, buscamos, no contexto de nossa pesquisa, estimular a construção de sentidos dos textos como possibilidade de potencialização da habilidade de superar situações difíceis, na medida em que os alunos foram incentivados a refletir sobre a situação caótica vivenciada pela personagem do conto “A menina dos fósforos” relacionando os fatos às suas vivências.

A metodologia, os resultados e as discussões

Apresentamos, nesta seção, as indagações que elaboramos para explorar o texto “A menina dos fósforos”, por meio de questões baseadas no percurso gerativo de sentido, as respostas dadas pelos alunos e a análise das respostas. Para este artigo, foram analisadas as respostas de 10 participantes. Em nossas reflexões, destacamos as soluções que os alunos sugeriram para a superação dos conflitos vivenciados pela personagem e se demonstraram o sentimento de empatia, ou seja, a capacidade de compreender emocionalmente o drama vivido pela protagonista.

A semiótica francesa é uma teoria fundada por Algirdas Julien Greimas que procura explicar o sentido do texto, examinando o “plano de conteúdo”, concebido pela forma de um “percurso gerativo” (BARROS, 2015). Isto é, uma trajetória que mostra como o sentido é produzido em um texto narrativo. Como já mencionamos, este percurso é dividido em três níveis.

No discursivo, os discursos abstratos são revestidos de concretude por meio de dois procedimentos semânticos, a tematização e a figurativização. Barros (2005, p. 66) explica que “os valores assumidos pela narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos”, desse modo, a tematização

está relacionada ao percurso do sujeito em uma narrativa, à sequência de acontecimentos vivenciados por ele, que cumpre um papel temático de converter o discurso em tema. A esse respeito, Barros (2005, p. 66) esclarece que “tematizar um discurso é formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percurso”. Fiorin (2011, p. 91) explica que o “tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso etc.

A figurativização é quando o tema ganha concretude. De acordo, ainda, com o mesmo autor, “a figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vaga-lume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc.” (FIORIN, 2011, p. 91). Em outras palavras, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural.

Destacamos, primeiramente, as questões em que exploramos a figuração – que diz respeito ao investimento de informações que dão concretude ao tempo, espaço e actantes da narrativa. Sobre estes temas, os alunos deveriam localizar, no texto, as informações figurativas. Não houve dificuldades para que desempenhassem tal tarefa.

Uma das questões era sobre o período do ano que aconteceu a história. Todos conseguiram localizar a expressão “Era noite de ano novo”. Os estudantes também deveriam localizar no texto a informação que confirmava o tempo cronológico dos acontecimentos entre o início e final da história. Como a resposta estava explícita, a maioria respondeu: “Já tinha escurecido bastante.” e “Ela tinha saído bem cedinho.”

Sobre o espaço, o grupo precisaria descrever o cenário em que a história se passava. Vejamos algumas respostas dadas para esta questão. (A 1) “Numa cidade fria”; (A 2) “Era um lugar frio, com decorações de natal para todo lado”; (A 3) “Primeiro na rua cheia de neve e neblina, depois perto de uma casa grande com um banquete gigante e com uma lareira quentinha”; (A 4) “Em uma rua com cheia de neve na Dinamarca, depois em um vão entre duas casas”; (A 5) “Fazia muito frio, a garota andava pelas ruas com neve e depois fica no meio de duas casas até a vó vim buscar ela e as duas voarem para o céu”; (A 6) “Estava primeiro na rua cheia de neve, depois em um beco”; (A 7) “Uma rua nevada, tinha casa com enfeites”; (A 8) “Na rua onde fazia um frio terrível”; (A 9) “Lá na parte gelada do mundo; (A 10) “Na rua congelante”. Também buscamos explorar a empatia por meio da seguinte pergunta: “Se você estivesse no lugar da menina, perambulando pela rua, em que lugar gostaria de estar e como gostaria de estar vestida?”. As respostas foram unânimes: todos queriam estar cobertos em um lugar confortável (sofá, cama) com roupas quentes.

Foi notável a importância dada pelos alunos ao espaço, pois, em suas respostas, demonstraram identificar o núcleo central onde ocorre a trama, percebendo o deslocamento da personagem no espaço. Curiosamente, o tema “frio” se repetiu em todas as respostas. Isso demonstra que os alunos o reconheceram como um fator relevante na história – visto que o frio constituiu o fator determinante para a morte da menina.

Os alunos conseguiram figurar o espaço e demonstraram perceber os impactos dele para a personagem, à medida que enfatizaram o inverno rigoroso: “frio terrível”, “rua congelante”. Observamos, nas respostas dos alunos, uma conexão com a dificuldade da menina, reconhecendo sua condição como verdadeira, ou seja, eles acreditaram que a personagem realmente deveria estar com muito frio e que isso lhe causava dor. É possível perceber que eles “sentiram” a intensidade do frio, demonstrando o sentimento de empatia nutrido pelos alunos diante das dificuldades da personagem.

A empatia – concebida, nesse caso, como ato de compreender emocionalmente o texto – é um dos afetos fundamentais para a potencialização da resiliência e encontra, na leitura, a possibilidade de ativar a consciência cognitiva de processos que antes estavam inconscientes, na medida em que “o contato com as imagens inconscientes acarreta responsabilidades para o indivíduo uma vez que esse, ao percebê-las, necessariamente tomará conscientemente uma atitude para com elas” (PEREIRA 2015, p. 117).

No que se refere a actantes – pessoas que agem na narrativa – foi solicitado que os estudantes descrevessem a personagem a partir das informações figurativizadas dela no texto. Os alunos a caracterizaram da seguinte forma: pobre, triste, faminta, mal cuidada, sofrida, abandonada. Essas respostas nos mostram que as crianças, além de compreender os diversos temas que a narrativa apresenta, se sensibilizaram com o drama vivido pela personagem.

Sobre o trecho da história “Não ousava ir para casa, porque o padrasto bateria nela por não ter conseguido vender nem uma caixinha de fósforos. Chegar em casa sem trazer algum dinheiro era surra na certa”, foi solicitado que definissem tal recorte com uma palavra. Os alunos definiram com a palavra “medo”.

No nível fundamental, são analisadas as categorias semânticas que se fundamentam em uma oposição entre dois termos semânticos (vida x morte) (FIORIN, 2011). Neste nível, existem duas qualificações semânticas: a euforia, considerada valor positivo; e a disforia, valor negativo. É importante salientar que é o texto que vai definir a qualificação semântica, porque ela está no discurso e não nas palavras.

Nesse nível, foram exploradas perguntas que pudessem conduzir os alunos a perceber a oposição que dá sustentação à narrativa e qual das oposições apresentam o valor positivo.

Nesta questão, o grupo precisava assinalar a alternativa que respondesse à pergunta (amor x ódio, vida x morte, calor x frio, proteção x abandono). Duas respostas foram assinaladas: “vida x morte” – apontando a vida como valor positivo – e “proteção x abandono”, tendo como valor positivo a proteção. Ao questionarmos as respostas, um dos alunos apresentou a seguinte reflexão: “Se a menina não fosse abandonada, ela não teria morrido de frio”. A resposta que ele havia assinalado era “proteção x abandono”. Mesmo os que responderam “vida x morte” estavam em acordo, justificando que a criança morreu porque estava abandonada. Portanto, todos os alunos conseguiram identificar a oposição de base da narrativa: proteção x abandono.

No nível narrativo, existem dois tipos de enunciados: o de estado (ser, estar); e o enunciado de fazer, que indica uma transformação de estado. Em uma narrativa, também encontramos dois tipos de relação: junção – que é quando um sujeito (que pode ser pessoas, animais ou objetos, mas que agem ou sofrem ações em uma narrativa) tem a posse do objeto de valor (algo que deseja ou necessita, uma demanda); e a disjunção – quando o sujeito não tem a posse do objeto de valor. Diante disso, torna-se necessária uma transformação para mudar o estado do sujeito em relação ao objeto de valor. Segundo Greimas (2014, p. 82):

[...] a transformação (asserção ou negação) explica o que se passa na passagem de um estado para outro. Constitutiva de enunciados de fazer, a transformação terá por objeto sintático não mais o valor qualquer, mas um enunciado de estado. Toda transformação produz, portanto, uma junção, e todo o enunciado de fazer rege um enunciado de estado.

O processo de transformação em uma narrativa canônica está estruturado em quatro etapas: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. A manipulação é quando um sujeito age sobre outro sujeito, induzindo-o a querer/dever fazer algo, mobilizando-a a uma ação. A manipulação pode ocorrer por tentação, intimidação, provocação ou sedução. Para um sujeito tomar posse do objeto do desejo, é necessária uma competência: um saber fazer, um querer fazer, um poder fazer que o mobilize a uma ação. A performance, de acordo com Barros (2005, p. 29), “é a representação sintático-semântica desse ato, ou seja, da ação do sujeito com vistas à apropriação dos valores desejados”. Na sanção – aqui se constata que a performance se realizou – ocorre o reconhecimento do sujeito responsável pela transformação sendo premiado e, também, o castigo dos que se opuseram a essa transformação.

Neste nível, no qual são analisadas as relações actanciais dos sujeitos na narrativa, analisa-se as relações do sujeito com o objeto de valor, no programa narrativo em que o sujeito busca a transformação de seu estado diante desse objeto. Em tal etapa, a criança pode perceber quais estratégias os actantes da narrativa utilizaram para conquistar o objeto de valor. Considerando que uma narrativa pode ter uma sanção positiva ou negativa, o programa narrativo pode levar

o aluno a refletir sobre o porquê das escolhas feitas pelo sujeito em uma narrativa e quais estratégias ele utilizou ou poderia ter utilizado para a conquista do objeto de valor, ou seja, para superação de um conflito, e relacioná-las com a própria vida da criança, considerando que as narrativas tratam de ações humanas.

Para incitar os alunos a perceber qual é o objeto de valor do sujeito de estado em “A menina dos fósforos”, elaboramos a seguinte questão: “A menina teve visões ao acender os fósforos: viu uma lareira em chamas; uma sala de jantar com uma mesa posta, nela tinha um ganso assado e recheado com ameixas e maçãs; uma árvore de natal enorme e muito enfeitada; sua velha avó. O que fazia com que ela tivesse exatamente essas visões e não outras?” Destacamos as respostas de alguns alunos: (A 2) “A sala de jantar porque ela tinha muita fome”; (A 3) “A árvore de natal porque também queria ganhar presentes”; (A 5) “A velha avó porque queria proteção, carinho, alguém que cuidasse dela”; (A 8) “Ela sentia fome e muita falta da família”; (A 9) “Vontade de ter uma casa quentinha e também ter a vó cuidando dela”; (A 10) “Porque tinha fome e não tinha família”. Essas respostas demonstram que a maioria dos alunos identificou o objeto de desejo, isto é, uma família para cuidar dela, protegê-la.

Em outra questão proposta, foi solicitado que cada estudante tentasse se imaginar na situação da personagem e dissesse se teria condições de solucionar o problema sozinho(a) ou necessitaria de ajuda e como poderia ser ajudado(a). Nesse caso, a maioria das respostas apresentaram a adoção como solução para o problema, como podemos observar: (A 1) “Eu não teria condições, queria ser adotada por uma família que me amasse, desse carinho, comida e amor”; (A 2) “Eu procuraria uma família para me dar abrigo, comida, conforto e carinhos”; (A 3) “Não teria, precisaria ser adotada por uma boa família”; (A 4) “Não, já passei por isso e precisei de ajuda para sair”; (A 5) “Não, eu precisaria de pessoas confiáveis para me ajudarem, me dando comida, roupas e um bom lar”; (A 6) “Não, ser adotada por uma boa família”. Diante das respostas, foi possível verificar que os alunos apresentaram soluções plausíveis para a obtenção do objeto de valor.

Esta história teve um desfecho negativo: a menina não conseguiu ter um lar, cuidados e proteção. No entanto, pelas respostas obtidas, observamos que, por meio da análise do texto, pelo percurso gerativo de sentido, foi possível trazer reflexões sobre a empatia e a resiliência, possibilitando aos estudantes vivenciar, mesmo que de forma subjetiva, conflitos, e levá-los a se colocar no lugar da personagem, sensibilizando-se com o drama protagonizado por ela.

Também foi solicitado aos alunos que dessem um final diferente para a história. Todos deram um final em que a menina ganhou um lar e uma boa família. O exemplo a seguir remete a uma das respostas.

Assim que o fósforo se apagou a árvore de natal sumiu. Ela estava pronta para acender outro fosforo quando alguém que passava por lá avistou a garotinha. Essa pessoa percebendo o sofrimento da pobrezinha foi falar com ela.

- O que está fazendo aqui garotinha? Está tarde e frio.

- Estou tentando me esquentar-.

- Venha comigo – disse a mulher.

A garota arregalou os olhos e em seguida sorriu, se levantou e saiu junto com a mulher bondosa que lhe deu comida e abrigo.

- Me chamo Laura e você? – perguntou a mulher.

- Maria.

A menininha hoje é muito feliz e seu padrasto foi preso. (A 2)

Notamos que a criança conseguiu figurativizar a performance e a sanção, dando concretude a esta pelos recursos linguísticos utilizados, como o discurso direto para dar voz aos personagens, criando um efeito de realidade, pela voz do narrador onisciente se mostra nos termos “pobrezinha”, “mulher bondosa”. Ao tomar para si essa voz, o aluno leitor amplia seu domínio da linguagem oral e escrita, de modo a atender o proposto pelos PCNs de Língua Portuguesa, cujos apontamentos determinam que o domínio da leitura “tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 2000, p. 23).

Considerações finais

Neste estudo, verificamos como o percurso gerativo de sentido da Semiótica Francesa pode contribuir para a potencialização da resiliência por meio da análise de um texto narrativo. Além disso, buscamos conduzir os alunos a refletir sobre a construção dos sentidos do texto.

Constatamos que o objetivo geral foi atingido, pelo fato de, efetivamente, conseguirmos perceber atitudes empáticas, mediante as respostas dos alunos, na medida em que demonstraram reconhecer as dificuldades vivenciadas pela personagem e se preocuparam em comunicar as emoções sentidas. Em algumas respostas, foi possível identificar uma relação de reconhecimento de algo de si na história, fosse por algo que pudessem ter experienciado, ou algo que alguém próximo tenha vivenciado, o que possibilitou maior empatia. Considerando a empatia como um dos fatores que influenciam o fortalecimento da habilidade de ser resiliente, observamos que os alunos foram empáticos, inclusive, ao figurativizar a personagem com características psicológicas e não físicas, denotando uma preocupação com as questões sentimentais.

Diante da metodologia e dos resultados apresentados, inferimos que a discussão com relação do desenvolvimento da resiliência poderia ser mais explorada, considerando que o percurso gerativo de sentido permite essa ação, assim como a narrativa escolhida. Ambos poderiam germinar mais questões que aproximassem os temas tratados na narrativa à realidade dos alunos.

Deste modo, essa metodologia pode servir de base para outros trabalhos que explorem o assunto, porém a abordagem dos temas pode ser figurativizada de forma mais ampla e aprofundada, a fim de proporcionar uma maior aproximação entre o leitor e a narrativa, possibilitando a ampliação da habilidade de ser resiliente em situações adversas da vida.

Concluimos, portanto, que as narrativas são capazes de contribuir como ferramenta norteadora para o desenvolvimento da resiliência, assim como o percurso gerativo de sentido é um método bastante eficaz, pois possibilita a interpretação de um texto em diferentes níveis e favorece aprendizagens mais aprofundadas da obra estudada.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BANDEIRA, Pedro. **A menina vendedora de fósforos**: adaptação de Pedro Bandeira de um conto de Hans Christian Andersen. São Paulo: Moderna, 2001. Disponível em: http://bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/a_vendedora_de_fosforos.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

- CARELLI, Fabiana Buitor *et al.* Hidra de duas cabeças – configuração ricoeuriana e narrador impuro no diálogo médico-paciente: estudo de caso. *In:* CARELLI, Fabiana Buitor *et al.* **Corporalidades e afetos:** ensaios sobre humanidades médicas. [S. l: s.n.], 2014.
- CYRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise do Discurso.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 39. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 21, 1995.
- GRANDESSO, Marilene. **Sobre a reconstrução do significado:** uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- GREIMAS, Algirdas Julius. **Sobre o sentido:** ensaios semióticos. São Paulo: Vozes, 1975.
- GREIMAS, Algirdas Julius. **Sobre o sentido II:** ensaios semióticos. Tradução de Denilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nakin Edusp, 2014.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa.** Brasília: Editora UnB, 2013.
- PEREIRA, Nathalia Carballeira. **Empatia:** terreno movediço. Curitiba: Appris, 2015.
- ROSENFELD, Anatol. **Estrutura e problemas da obra literária.** São Paulo: Perspectiva, 1976.
- WALTER, Benjamin. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

O USO DE INSTRUMENTOS EVIDENCIADO EM UM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA: PRODUÇÃO ESCRITA

Jucelaine Riquinha Gossler Siqueira³⁵⁰

Siderlene Muniz-Oliveira³⁵¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo abordar uma temática relacionada ao ensino da produção escrita na disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais na educação básica. Partimos do pressuposto de que o objeto de trabalho do professor é criar e organizar “um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e a aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO, 2009, p. 39). Assim, nosso estudo busca analisar na linguagem de uma professora, evidenciada através do método de instrução ao sócia, o uso de instrumentos (VIGOTSKI, 2004) utilizados por ela no ensino da produção textual para crianças. Recorremos à abordagem da Clínica da Atividade, proposta por Clot (2006, 2007, 2010), que objetiva, por meio do diálogo sobre o trabalho, ampliar o poder de agir dos trabalhadores com métodos que fortalecem o coletivo de trabalho. Do ponto de vista da Clínica da Atividade, o coletivo é um instrumento fundamental que possibilita sustentação ao trabalho. A instrução ao sócia, utilizada para a produção dos dados desta pesquisa, é um dos métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade. Foi formulado pelo médico e psicólogo Italiano Ivar Oddone, na década de 1970, na Universidade de Turim, na Itália (CLOT, 2007). Mais tarde, no início dos anos 1990, foi reelaborado pelo psicólogo Yves Clot, do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, em Paris, na França. É utilizado por autores da Psicologia do Trabalho com o objetivo de transformar o trabalho do sujeito por meio de um deslocamento de suas atividades a partir de um diálogo entre pesquisador e sócia (CLOT, 2007, 2010). Esse método possibilita que o professor possa dar orientações sobre o seu trabalho e sobre como agir frente às dificuldades. Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como participantes professores voluntários que atuam na rede municipal de ensino dos municípios de Mariópolis, Pato Branco e Clevelândia que estão situados no estado do Paraná. A instrução ao sócia foi realizada de forma *on-line*, gravada e feita a transcrição com base no projeto NURC/SP (PRETI, 1999). A análise da linguagem sobre o trabalho pode levar a uma melhor compreensão do agir docente.

Palavras-chave: Escrita. Instrumentos. Instrução ao sócia. Trabalho do professor.

350 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Pato Branco.

351 Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Dois Vizinhos, atuando também no Programa de Pós-graduação em Letras do *campus* Pato Branco.

Introdução

Nos dias atuais, o contexto educacional tem sido alvo de reflexões que permeiam os processos do ensino aprendizagem de crianças, um processo que é mediado pelo trabalho do professor. Assim tendo a escola como formadora de indivíduos e na sua função de ensinar as gerações para conviver em sociedade, este estudo busca pesquisar sobre o ensino da produção escrita com crianças, ao analisar a linguagem sobre o trabalho do professor, identificando os instrumentos que ele utiliza para ensinar.

Para compreender a complexidade da atividade de ensino, nosso estudo pauta-se em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que destacam que o ensino da produção escrita deve considerar a diversidade textual existente no contexto social como instrumentos para motivar e transformar o conhecimento. Diante do exposto, é possível organizar formas que levam ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos necessários e para inserção social do aluno já na fase inicial da escolarização, possibilitando intervir frente às normas e regras sociais existentes. Nesse contexto, o presente estudo busca analisar, através da linguagem evidenciada em texto produzidos por uma professora do Ensino fundamental anos iniciais, por meio do método de instrução ao sócia, o uso de instrumentos na produção da escrita (VIGOTSKI, 2004), utilizados por ela no ensino da produção textual para crianças.

Recorremos à abordagem teórico metodológica da Clínica da Atividade, proposta por Clot (2006, 2007, 2010), que objetiva, por meio do diálogo sobre o trabalho, ampliar o poder de agir dos trabalhadores com métodos que fortalecem o coletivo de trabalho. Para a Clínica da Atividade, o coletivo é visto como um instrumento fundamental que dá sustentação ao trabalho.

O estudo será organizado apresentando, primeiramente, o referencial teórico, discutindo o ensino da produção escrita defendida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), sendo contempladas as abordagens sobre a realidade do trabalho educacional, evidenciado por Machado (2007) Bronckart (2006, 2008), e o conceito de instrumentos com base em Vygotsky (1996). Em segundo lugar, apresentamos os procedimentos metodológicos; em terceiro lugar, os resultados alcançados e, finalmente, as considerações finais.

Referencial teórico

A escrita como forma de comunicação permite diversas modalidades de ação social e possibilita diferentes trocas entre os indivíduos na sociedade. Nesse sentido, buscamos embasamento nos autores que apresentam estudos sobre o ensino da escrita para discutir sua relevância no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Para Bronckart (1996 *apud* DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14), “em função das situações de comunicação do

objetivo e dos papéis que os participantes assumem, a escrita pode tomar diferentes orientações”. Para os autores, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, produzindo textos diversos, o aluno apropria-se do sistema da escrita. Trata-se de uma prática que o leva a “experimentar as restrições a que a língua nos submete, assim como as convenções dos gêneros textuais (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 54). No âmbito do processo de ensino-aprendizagem de produção textual, cabe ao professor tomar consciência sobre os “desvios” que os alunos apresentam em relação a uma determinada convenção do gênero ou da ortografia para poder contribuir com o seu desenvolvimento.

Os autores defendem, ainda, que o aluno seja levado a perceber que “os temidos conteúdos gramaticais ou a escrita correta das palavras, por exemplo, serão úteis para conseguirem alguma coisa nas diferentes interações de que participam em seu meio social” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 97-98). A aprendizagem da escrita implica reflexão sobre os processos da escrita, sendo uma das finalidades da educação básica; ela exige atividades de reflexão e objetivação da linguagem e do sistema linguístico. Para Jaffré e David (1998, 2007), essas atividades metalinguageiras regulam os processos próprios da escrita e visam ao controle consciente e à aprendizagem por meio da revisão textual. Assim, esta pode ser aqui enfatizada como um instrumento que o professor utiliza para a articulação entre estruturação e expressão, para os autores supracitados, “por ela os alunos desenvolvem seu próprio estilo, iniciando-se no jogo da língua” (JAFFRÉ; DAVID 1998, 2007 *apud* DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16).

Nesse sentido, a escrita também apresenta um caráter transversal, pois desempenha papel central na aprendizagem de todas as disciplinas, ou seja, todas elas precisam da produção escrita para entrar nos textos e interagir com seu objeto de estudo. Diante desse contexto, os autores fazem uma reflexão acerca da produção escrita, e sobre como organizar o ensino com instrumentos que levam aos objetivos, salientando os obstáculos que podem ser ultrapassados por meio desses instrumentos que constituem o saber ler e escrever da criança. Desse modo, a escrita amplia as capacidades de inserção com os gêneros que se apresentam constantemente.

Para trabalhar a escrita no quadro da comunicação com crianças, é necessário que o professor utilize dos gêneros textuais como instrumentos, pois “a língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função da situação de comunicação que se inscrevem” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 39). Para Bronckart (2006), é por meio dos textos verbais e escritos que nós nos comunicamos e não por meio de frases isoladas. Assim, ele considera o texto como uma unidade básica do ensino da produção escrita, como também da leitura.

Os estudos realizados por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam as dimensões da escrita em fenômenos psicológicos, linguageiros e sociais, os quais devem ser consideradas no

ensino da escrita. Dessa maneira, trazemos aqui uma breve discussão das dimensões citadas, que contemplam uma visão global sobre o ensino da escrita, enfatizando que as dimensões psicológicas e sociais não podem ser negligenciadas. Do ponto de vista psicológico, o sujeito escritor mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto da escrita, o qual envolve as representações, os conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos, os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, a busca de informação e compreensão, implicando em memorizar, integrar novos elementos, construir sentido e generalizar. O processo da escrita também mobiliza o sistema afetivo para realizar a produção escrita, onde atitudes variáveis em relação à motivação, à imagem que é transmitida sobre a escrita pode atrapalhar os escritores iniciantes. Ainda, para realizar o gesto gráfico, a criança mobiliza o sistema sensorio motor em diversos níveis quando solicita a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras, a organização da página. Os variados suportes devem ser considerados nas primeiras aprendizagens, as ferramentas de escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a valorização do traço escrito, a educação do olho. Esses gestos contribuem para fixar as regularidades da escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 20-21).

Em relação ao fenômeno social, ele contempla as questões ligadas à interação e à cultura, sendo marcado pelo lugar social de produção que permite compreender a natureza das interações, as normas e os valores em caráter dinâmico e evolutivo das situações de comunicação. Com isso, a escrita garante a relação com a cultura para os indivíduos que a praticam e também lhes dá possibilidade de intervir na construção dessa cultura.

No caso do fenômeno linguageiro da escrita, suas dimensões são consideradas do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático e ortográfico (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 22-23). Diante disso, essas modalidades de funcionamento posicionam-se como mecanismos que auxiliam no entendimento dos processos necessários para que o aluno desenvolva suas aprendizagens referentes às convenções que a língua apresenta.

Em relação aos instrumentos utilizados pelo professor para desenvolver seu trabalho, ou seja, para empregar sua metodologia de ensino, consideramos todos os subsídios empregados na atividade de ensino, na intenção de compreender melhor como eles são conceitualizados e utilizados para mediar uma situação de aprendizagem. Vygotsky (1996) define dois tipos de instrumentos: os instrumentos físicos e os instrumentos psicológicos (signos). Dessa forma, o autor destaca que os instrumentos físicos serviriam de condutores da influência intelectual humana para o alcance de determinado objetivo na atividade com a orientação externa. Essa orientação diz respeito aos sujeitos pensantes que, por meio de interações, ampliam seus conhecimentos sobre o mundo. Ele também considera que, é a partir do comportamento do homem que surgem vários dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios

processos psíquicos, e, com a técnica, esses instrumentos recebem o nome de ferramentas ou instrumentos psicológicos (VYGOTSKY, 1996, p. 94).

Nas contribuições de Lima (2010), que também se baseia em Vygotsky, os instrumentos técnicos são feitos de artefatos (a parte material dos instrumentos) mais gestos de uso desses artefatos, os quais são portadores da significação funcional dos instrumentos. Já os instrumentos semióticos, no caso da linguagem verbal oral, são feitos de som mais significação/sentido (LIMA, 2010, p. 229).

Para Vygotsky (1996),

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. (LIMA, 2010, p. 229).

O autor cita que os instrumentos psicológicos e seus complexos sistemas servem à linguagem como: formas de numeração e cálculo; dispositivos mnemotécnicos; simbolismo algébrico, obras de arte, escrita, diagramas, mapas, desenhos e todo tipo de signos convencionais (VYGOTSKY, 1996, p. 94). Ele também mostra a relação direta com o trabalho do professor quando os significados desses sistemas são incorporados às tarefas e vistos como relevantes para a vida dos indivíduos. Assim, pode-se dizer que, com base nas discussões do autor, essas funções psíquicas podem reconfigurar as operações laborais, ou seja, os comportamentos artificiais ou instrumentais dos indivíduos, sendo que esses mecanismos se desenvolvem ao longo da vida, principalmente, com o processo de evolução das coisas.

Metodologia

Os participantes desta pesquisa, que faz parte de um projeto mais amplo aprovado pelo Comitê de Ética (MUNIZ-OLIVEIRA, 2014), são professoras voluntárias que atuam na rede municipal de ensino dos municípios de Mariópolis, Pato Branco e Clevelândia no estado do Paraná, os quais participaram de um encontro realizado de forma *on-line*.

O método utilizado para a produção do texto analisado foi a instrução ao sócia, em que o participante de pesquisa recebe a seguinte tarefa: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?”. Esse método foi desenvolvido pela Clínica da Atividade, que faz parte do campo da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2007, p. 144).

As professoras foram convidadas para participar, de forma voluntária, de sessões de instruções ao sócia, em que cada participante recebeu a tarefa de instruir a pesquisadora, que se colocou no papel das participantes.

Assim, as sessões de instruções ao sócia foram gravadas e depois transcritas. Para este trabalho, foi selecionado o texto transcrito realizado com uma professora experiente do 5º ano do ensino fundamental, sendo selecionados alguns trechos para a análise.

Análise dos resultados

No trecho a seguir, é possível observar uma situação sobre os encaminhamentos iniciais para trabalhar a produção textual a partir de um desenho, que, inicialmente, deve ser feito pela professora na aula; na sequência, a professora instrui sobre os detalhes dessa elaboração do desenho.

P.V³⁵² [...]. Tu vais fazer um desenho... vou trabalhar um texto em cima de uma imagem.

P.V [...] Então você vai desenhar, contornar um pôr do sol, um dia lindo, um sol, as nuvens, uma criança vai estar com balão na mão o menino vai ter um cachorrinho o menino vai estar exibindo au, au dele... também na conversação e na mão do menino ele automaticamente deixa o balão escapar, a menina está com balão na mão [...]

A proposta da atividade é que os alunos sigam um exemplo de desenho feito pela professora para que depois possam produzir o seu próprio desenho e o seu texto. Entendemos que a professora se utiliza de instrumentos técnicos e psicológicos. Sobre o instrumento desenho, Derdyk (1994) diz que ele manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de tudo, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. “Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial” (DERDYK, 1994, p. 50 *apud* MARTINS; GARCIA, 2014, p. 6).

Já no excerto a seguir, observamos a presença das dimensões da escrita em relação ao fenômeno linguageiro quando a professora explicita o que os alunos devem fazer.

P.S. Certo... mas antes do desenho eu vou ter que explicitar o quê para os alunos?

P.V. Que tipo de texto eles vão ter que observar a imagem... quanto mais detalhes melhores colocando sempre uma... uma introdução desenvolvimento e uma conclusão e no final é que você coloca vai colocar vai colocar o título né... e através do desenho... você vai observar... você vai criar, trazer à tona essa criação da criança que é nata dela [...]

Neste trecho, a professora apresenta também as estruturas textuais para a organização do texto: introdução, desenvolvimento e uma conclusão, ou seja, as operações da produção textual (planificação – organizar o texto em partes).

352 P.V = professora voluntária; P.S= pesquisadora-sócia.

Em relação ao fenômeno cultural, esse excerto traz à tona a questão da criação, ou seja, a questão de criar um texto, ser autor; o aluno escreve a partir das representações culturais que ele tem (BARRÉ-DEMINIAC, 2000 *apud* DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

P. S. Outros personagens têm que ser humano e se eu não souber desenhar humano?

(P.V) Você pode criar, essa é a questão da criação. Afinal de contas, a aula a partir daquele esboço nasce o que é o objetivo da produção de texto ser criativo, tem essa alternância de poder mudar os personagens.

P.S. E se por acaso elas [as crianças] ou eu não souber desenhar alguma dessas coisas pode mudar por alguma outra coisa, pode mudar?

(P. S) Pode mudar, é flexível

Aqui, observamos menção ao fenômeno psicológico referente ao aspecto cognitivo, que representa conhecimento sobre a situação de comunicação quando a professora aborda a situação retratada no desenho. Da mesma forma sobre o aspecto afetivo ao mencionar que pode mudar, é flexível, a professora motiva o aluno a se expressar; a escrita é um modo de expressão de si e liberação do eu, havendo flexibilidade. Assim como a imaginação e a invenção, juntam-se às capacidades cognitivas para a produção textual (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

P. V. [...] você só vai fazer a reestruturação da linguagem escrita né, e não necessariamente o desenho porque cada um já desenhou o seu, mas dentro deste contexto você vai fazer sim a reestruturação no coletivo.

P. V. [...] as crianças não têm um vocabulário enriquecedor a mais, então elas vêm com essa linguagem de casa, elas vão colocar essa linguagem mesmo e é dentro dessa reestruturação no coletivo que você vai trazer até usando também o dicionário para outra palavrinha, o que que a gente poderia substituir?

No excerto, vemos destacar questões relacionadas ao fenômeno linguageiro – operação da produção textual, utilizando-se dos instrumentos como releitura, revisão, reescrita do texto (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) – e também do coletivo de alunos da classe para fazer uma reestruturação do texto. É possível que isso esteja ligado às dificuldades para fazer correção do texto de todos os alunos na aula, então, sugere-se a reestruturação no coletivo.

Observamos ainda o uso do dicionário para ampliar as operações de lexicalização, o que também é um instrumento.

Diante da análise dos excertos selecionados, é possível expor alguns instrumentos percebidos no discurso e utilizados para ensinar a produção textual para os alunos.

- Linguagem;
- Desenho;
- Reescrita;
- Releitura;
- Reestruturação do texto;
- Dicionário.

Para que o aluno desenvolva a atividade de escrita, é necessário um longo processo devido à sua complexidade, “saber ler e escrever implica transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz” (DOLZ; CAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). É nesse sentido que os instrumentos vêm auxiliar o processo para que o aprendiz consiga apropriar-se do sistema e das práticas que envolvem este saber.

Conclusão

A linguagem é um instrumento de fundamental importância em nossa vida; sabemos que ela não se manifesta em situação de isolamento; ela só se desenvolve na comunidade de falantes, por isso, ela é considerada um fenômeno social.

Os instrumentos identificados e analisados possibilitam que a professora desenvolva diferentes dimensões da escrita (psicológico, linguageiro, social), sendo que cada dimensão requer instrumentos específicos que contribuem para o processo de ensino, que é de fundamental importância na aprendizagem dos alunos.

Ainda, a análise da discussão com o coletivo de trabalho (professoras nas sessões de instrução ao sócia) nos possibilitou visualizar diferentes maneiras de realizar o trabalho e desenvolver capacidades de linguagem dos alunos frente às situações de comunicação necessárias para a sua inserção social.

A instrução ao sócia é um instrumento no coletivo de trabalho no sentido de restabelecer o poder de agir do professor frente aos desafios do cotidiano profissional, em que se pode observar, a partir da linguagem, aspectos em que o professor fala sobre seu trabalho, podendo contribuir para professores em formação inicial e continuada.

Portanto, as discussões abordadas nesse estudo não se encerram aqui; ressalta-se a importância de ampliar reflexões para melhorar os processos de ensino e também para que os profissionais se sintam mais seguros para agir no trabalho, buscando sempre possibilidades para transformar e ampliar seus conhecimentos.

Referências

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi, Leny Sato.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabricio. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Raquel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas: interação escola – empresa**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MACHADO, Ana Raquel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL. *In*: MACHADO, Anna Rachel e cols. ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MARTINS, Soely de Fátima Antunes; GARCIA, Claudio Luiz; Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. **Cadernos PDE**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_arte_artigo_soely_de_fatima_antunes_martins.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

MUNIZ-OLIVEIRA. Siderlene. **Integração e Interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola e família**. Projeto de Pesquisa cadastrado na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Circulação interna). UTFPR, Dois Vizinhos, 2014.

PRETI, Dino (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanistas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica. *In: VIGOTSKI, L. S. Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1927]. p. 203-417.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O método instrumental em psicologia. *In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 93-101.

OS FATORES HISTÓRICOS NAS AULAS DE LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CULTURA DO SUJEITO DA EJA

Layane Ferreira Dules³⁵³

Bruna Izabela Ribeiro Alves dos Santos³⁵⁴

RESUMO: O texto em pauta, de cunho bibliográfico, objetiva discorrer sobre a contribuição que os acontecimentos históricos (CARR, 1891) têm nas aulas de literatura (CANDIDO, 2000). O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de cunho teórico, baseada em alguns artigos e periódicos que abordam a relevância que o ensino desta disciplina tem na sociedade e no processo da construção identitária (HALL, 1998) do indivíduo. Apresentando, portanto, seus desdobramentos no contexto atual e a necessidade de construção de uma leitura crítica sobre o tema, buscamos instrumentalizar o processo de reflexão cultural dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PAIVA, 1970). O diálogo entre o ensino da literatura e o conhecimento dos fatores históricos redimensiona um instrumento essencial na formação sociocultural do estudante da Educação de Jovens e Adultos, pois sinaliza e fundamenta a possibilidade de estudo e atividade que valorizem a atitude intelectual do aluno no desenvolvimento e envolvimento em trabalhos que favoreçam sua autonomia para aprender. Outrossim, o ensino literário é uma ferramenta poderosa na construção histórica, pois ela é um sonho da civilização e é um fator indispensável ao ser humano, visto que está no nosso consciente e inconsciente. Cada civilização cria sua formação literária e histórica. Diante disso, toda obra literária é um reflexo histórico de uma época e é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de grande valia para a construção humana. Nesse contexto, a interdisciplinaridade dos acontecimentos históricos em relação à aula de literatura desempenha uma ferramenta de suma importância, visto que contempla pesquisa e reflexão da relação construída socialmente e daquela estabelecida entre indivíduo, grupo e mundo social. Logo, o presente estudo tem por objetivo ressaltar a importância do debate nas aulas de literatura a partir dos fatos históricos e que essa discussão possa resultar em uma gradual mudança nos paradigmas que até então norteiam as questões culturais, sociais e econômicas do sujeito da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Literatura. História.

353 Mestranda do Curso em Dinâmicas Territoriais e Cultura - PRODIC, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: llay_dules@hotmail.com;

354 Mestranda do Curso em Dinâmicas Territoriais e Cultura - PRODIC, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: brunaizabelaribeiroalves@hotmail.com ;

Introdução

O diálogo entre o ensino da literatura e o conhecimento dos fatores históricos redimensiona um instrumento essencial na formação sociocultural do estudante da Educação de Jovens e Adultos, pois sinaliza e fundamenta a possibilidade de estudo e atividade que valorizem a atitude intelectual do aluno no desenvolvimento e envolvimento em trabalhos que favoreçam sua autonomia para aprender. Nesse contexto, a interdisciplinaridade dos acontecimentos históricos em relação à aula de literatura desempenha uma ferramenta de suma importância, visto que contempla pesquisa e reflexão da relação construída socialmente e da relação estabelecida entre indivíduo, grupo e o mundo social.

A ênfase nas práticas culturais é importante. São os participantes de uma cultura que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos. As coisas “em si” raramente - talvez nunca - têm um significado único, fixo e inalterável. (HALL, 2006, p. 13).

Segundo o posicionamento de Stuart Hall, o sujeito é composto por culturas que dão sentido ao indivíduo, apresentando conceitos e sentidos distintos para cada sujeito. Seguindo esse contexto, os fatores históricos como ferramenta de discussão nas aulas de literatura são fundamentais, pois proporcionam ao aluno da EJA refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com a problemática histórica e social inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial; ou seja, possibilita o discente a se compreender culturalmente, visto que são indivíduos, em sua maioria, oriundos de uma classe marginalizada e “esquecida” pela sociedade.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo refletir não somente os fatores históricos no ensino literário, mas utilizar essa disciplina como ferramenta para compreender melhor quem são esses indivíduos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, e, assim, entender os fatores que ilustram a sua importância na sociedade.

Fatores históricos como instrumento de reflexões culturais nas aulas de literatura da EJA

A história é uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo, assim, o ensino da história é de suma importância, pois é um dos elementos de construção do modo de vida humana, hábitos, crenças e costumes, os quais são fatores essenciais para a construção do mundo. Diante disso, a oferta dessa disciplina proporciona ao discente analisar e refletir como que os homens foram e fizeram no seu desenvolvimento social, e isso nos ajuda a compreender sobre nós como sujeitos inseridos em uma sociedade.

A história exige a seleção e ordenação de fatos sobre o passado à luz de algum princípio ou norma de objetividade aceito pelo historiador, que necessariamente inclui elementos de interpretação. Sem isso, o passado se dissolve em uma confusão de inumeráveis incidentes isolados e insignificantes, e a história não pode ser escrita de modo algum. (CARR, 1892, p. 15).

Seguindo a ideia de Eduard Carr, os fatores históricos exigem uma seleção e uma organização dos fatos passados. Além disso, cabe ressaltar que os relatos da história são ferramentas cruciais nas discussões das aulas de literatura, visto que não podemos excluir os acontecimentos históricos inseridos nas obras literárias, mas compreender como esses contextos vêm influenciando nos debates das obras apresentadas em sala de aula. Logo, Candido (2013, p. 5-6) expressa a importância que a literatura tem na sociedade:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita, a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Conforme o pensamento de Cândido, a literatura está em todo lugar e níveis da sociedade; ou seja, o ensino da literatura expressa a realidade de cada sociedade, pois a sua manifestação não se limita à classe e nem a um tempo histórico, mas sim a toda forma de expressão artística. Portanto, os fatores históricos nas aulas de literatura estão constantemente no nosso dia a dia e não podemos dispensá-los. Diante disso, a literatura não só se limita a transmitir uma espécie de conhecimento, o qual resulta como um instrumento de instrução, mas também é uma fonte de construção de mundo e de expressão.

Outrossim, o ensino literário é uma ferramenta poderosa na construção histórica, pois é um sonho da civilização, indispensável ao ser humano, visto que está no nosso consciente e inconsciente. Cada civilização cria sua formação literária e histórica.

[...] O tempo é percebido como uma consequência de momentos que se excluem, uma sucessão de termos que aparecem e desaparecem, que introduz uma existência nova e nega uma existência dada. O tempo seria a constante redução do ser ao nada, pela descontinuação e sucessão do ser [...]. (LAVELLE; ALQUIÉ *apud* REIS, 2012, p. 20).

Diante disso, toda obra literária é um reflexo histórico de uma época e é, antes de mais nada uma espécie de objeto construído, de grande valia para a construção humana. Assim,

as discussões dos fatos históricos nas aulas de literatura são de suma importância para a construção do tempo, pois, segundo José Carlos Reis, o tempo pode ser histórico, social, psicológico; mas cada “tempo” enfatiza uma ação de inclusão e exclusão, o qual deve ser debatido sobre essas experiências que negam ou/e que incluem uma visão social.

Portanto, os acontecimentos históricos são indispensáveis nas aulas de literatura, visto que as narrativas, personagens, objetos e abordagens pressupõem a construção de uma representação sobre a realidade. Assim, a literatura se tornou um instrumento poderoso de instrução e educação, pois é o relato de várias histórias em um determinado tempo, as vivências de sujeitos e suas visões de mundo, pois segundo Carr (1892, p. 23): “ Os indivíduos na história têm ‘papéis’; em certo sentido, o papel é mais importante que o indivíduo”. Desse modo, ainda seguindo a ideia de Eduard Carr, o ensino literário possibilita o discurso que oferta ao discente um momento de reflexão sobre o mundo, os desejos, frustrações e sentimentos que o autor de uma obra literária apresenta, ilustrando um momento fundamental no seu processo de ensino aprendizagem.

Diante desse prisma, os fatores históricos nas discussões das aulas de literatura são de suma relevância, pois a oferta dessa disciplina proporciona momentos de reflexão permanente diante de tudo que é expressado em sala de aula.

A partir de qual *a priori* histórico foi possível definir o grande tabuleiro das identidades distintas que se estabelece sobre o fundo confuso, indefinido, sem fisionomia e com que indiferente das indiferenças? A história da loucura seria a história do outro - daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser, portanto, excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o, porém (para reduzir-lhe alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo - daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser, portanto, distinguido por marcas de recolhido em identidades. (FOUCAULT, 2000, p. 17).

Diante desse contexto, a obra *Las meninas*, de Michael Foucault, apresenta uma reflexão que parte do olhar do pintor, cuja reflexão remete a todo ciclo de representação do ato de pintar e do sujeito pintor. Desta forma, se torna possível perceber todo o ciclo de representação: o olhar, a paleta, o pincel, a tela em que não se sabe o que está representado, como instrumentos materiais da representação. Michel Foucault faz em seu texto uma análise detalhada do quadro de Diego Velázquez, buscando compreender a obra, em todas as relações que se pode fazer entre seus componentes. Ele constrói sua narrativa basicamente a partir das incertezas e ambiguidades presentes no quadro.

Dessa forma, ao fazer analogia da obra de Michael Foucault, *Las meninas*, com o ensino literário como ferramenta histórica na trajetória de resistência dos alunos da Educação de

Jovens e Adultos, percebe-se que a discussão dos fatos históricos nas aulas de literatura acaba proporcionando ao discente “enxergar” fatores de representação que compõem o sujeito, visto que muitas das vezes não conseguimos entender ou compreender, durante as aulas de língua portuguesa, como a questão das ações, hábitos e costumes de uma personagem. É através dos acontecimentos históricos que são inseridos nos debates e leituras realizados em sala de aula que podemos aprimorar a compreensão sobre essas questões culturais, aproximando, assim, o leitor da sua visão crítica e transformadora.

Entretanto, a literatura está inserida no ensino escolar como um conjunto de códigos e, conseqüentemente, este método de ensino está refletindo no fracasso escolar; o gosto pela literatura, o desenvolvimento crítico e o prazer da leitura estão cada vez mais distantes do “universo” do aluno. Logo, os acontecimentos históricos são apresentados como um dado e não como um instrumento de reflexão cultural.

Assim, pode-se constatar que a oferta do ensino literário padronizado, que se distancia de um instrumento de aperfeiçoamento crítico e dialógico, resulta também na exclusão de fatos históricos de um povo, de sua identidade. Partindo dessa premissa, Segundo Foucault, quando parafraseia Pachero (2000, p. 23): “A imagem deve sair da moldura.”. Retrata a necessidade de analisar o sujeito que compõe um núcleo social e cultural. Diante disso, quando se utiliza o ensino literário como ferramenta histórica na formação cultural do sujeito da EJA, deve-se levar em consideração as particularidades de um corpo discente tão único e complexo, marcado por alunos/vítimas de um processo de interrupções, pois as características dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino é de pessoas que vivem em condições precárias, em sua maioria desempregadas ou subempregadas e que, para a permanência do ensino regular, têm que enfrentar barreiras de ordem social e econômica que os circundam. Logo, esses sujeitos da EJA são tachados pela classe privilegiada como seres sem valor, violentos, desordeiros, inconsistentes e incivilizados.

Diante do exposto, para esses discentes, a instituição escolar deve ser um ambiente que proporcione um momento de sociabilidade e de cruzamento de informações numa perspectiva de sujeitos/autores de suas histórias, daqueles que aprendem diversos saberes e que tenham um significado concreto, pois se faz necessário o crescimento das suas experiências em sala de aula. Dessa forma, fica evidente a preocupação desses alunos em saber se o conteúdo discutido em sala de aula vai ou não acrescentar no seu cotidiano.

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos na fase adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória nessa fase da vida é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. Homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. (BRASIL, 2006, p. 4).

Além disso, Segundo Brasil, com a peculiaridade que esse público apresenta, visto que são pessoas que ficaram um certo tempo afastadas do ambiente escolar, ainda é comum a visão equivocada de que esse seguimento tem como finalidade apenas recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever. Assim, o discente da Educação de Jovens e Adultos, para Pinto (2010, p. 83), é um sujeito adulto membro da sociedade ao qual cabe a produção social e a reprodução da espécie; é um trabalhador trabalhado. A este a sociedade determina as condições e possibilidades materiais, econômicas e culturais de seu trabalho. Logo, é de suma importância que o ensino para esse público, principalmente voltado à oferta da literatura, possa abranger um processo de compartilhamento de conhecimento, principalmente apresentando a importância dos fatores históricos que contribuem para a sua formação cultural como sujeito, além de ser um direito de todos ter uma educação de qualidade, mas também que a volta para a sala de aula seja uma oportunidade, no momento atual, um resgate da dívida sociocultural que não foi feita no tempo da infância.

Tendo em vista essa postura contemplativa do texto, o ensino voltado à Educação de Jovens e Adultos apresenta um perfil diferenciador da escolarização regular, do qual essa distinção não se limita apenas pela faixa etária, mas também pela questão sócio histórico-cultural. Nesse sentido, o ensino literário na EJA deve possibilitar ao aluno a sua integração com os conteúdos discutidos em sala de aula, apresentando elementos históricos sobre como se identificam. Muitas vezes, são suas experiências existenciais que não podemos ver, mas que são essenciais e se revelam, paulatinamente, na exposição de sua leitura.

Identidade cultural: o ser humano e suas experiências nas aulas de literatura na EJA

Mesmo que não seja ainda o momento de lutar pela revolução. Certamente se passou o tempo de buscarmos a nossa conscientização. As crianças são o futuro, mas o presente depende muito de você. Não venda sua identidade cultural. Esse é o maior tesouro que um país pode ter.

[...]

Povo Brasileiro – Natiruts

O trecho da música de Natiruts propõe uma reflexão sobre o conceito de identidade, no qual Stuart Hall (2006, p. 7) retrata o sujeito fragmentado, em constante transformação, assim, o ser humano é produtor e reproduzidor da cultura.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social,

estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um Sujeito unificado.

Hall em seu estudo sobre a identidade cultural, nos séculos XIX e XX, faz uma crítica sobre o sujeito iluminista, visto como ser unificado e sem alteração. Assim, o autor irá propor que estamos em constante alteração e que essas mudanças também impactam a construção identitária e cultural do sujeito. Apresentando, assim, que o sujeito deixa de ser visto como algo unificado e passa a ser visto como indivíduo que está em constante procura de si mesmo.

Diante do exposto, o conceito sobre cultura está relacionado às mudanças ocorridas pelo desenvolvimento histórico, social e humano. Nesse sentido, antropólogo Clifford Geertz retrata em sua obra *A interpretação das culturas* (1989, p. 12) que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Logo, para Geertz, diferente dos seres irracionais, que somente reproduzem e sobrevivem a partir das experiências genéticas, os seres racionais sobrevivem através das experiências com os outros. Assim, essa interação faz surgir conjuntos de crenças, valores, costumes, hábitos que permitem que haja o surgimento de várias culturas.

[...] a palavra ‘cultura’ passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social - o que veio a ser conhecido como a definição ‘antropológica’. Por outro lado, a palavra também passou a ser utilizada para descrever os “valores compartilhados” de um grupo ou de uma sociedade – o que de certo modo se assemelha à definição antropológica, mas com mais ênfase sociológica maior. (HALL, 2016, p. 11).

Dessa maneira, conforme Hall, entende-se que a cultura é de suma relevância, pois ela está intimamente relacionada ao sujeito e a sua identidade, conforme o tempo-espço em que está inserido. Pois, ainda segundo o autor, o conceito de cultura nos dias atuais passou a ser visto como modo de vida de um grupo social e/ou valores compartilhados de uma sociedade. Assim, Ruth Benedic, em sua obra *O crisântemo e a Espada* (1972), retrata que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes e, portanto, têm visões desencontradas das coisas.”. Conforme a autora, a cultura não apresenta uma única forma de representação ou significado, mas pode e é vista de diversas maneiras, conforme as experiências, costumes e hábitos inseridos no cotidiano do ser humano.

Além disso, segundo Geertz (2008, p. 27) “a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão” e “um ser humano pode ser um enigma completo para outro” (*ibid.*, p. 10). Diante disso, a cultura é parte fundamental do processo de formação, no qual trata-se de um sistema de símbolos que interagem com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca. Portanto, a cultura amplia os horizontes e une pessoas. Assim, conforma

Deleuze e Guattari, o indivíduo vivencia constantemente o processo de territorialização simbólica, que é uma forma de pertencimento a uma cultura; no entanto, está sujeito a se desterritorializar, ou seja, não pertencer mais a determinada cultura, visto que estamos, conforme Hall, em constante procura de si mesmo.

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos [...]. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a territorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, 1980, p. 40-41).

Ainda conforme os autores, a territorialização simbólica é definida como um processo de pertencimento que o sujeito vivencia, e esse fator acaba fazendo parte da cultura do sujeito, podendo definir a ideologia em que ele acredita e, portanto, esse processo acaba influenciando a identidade do indivíduo em questão. Entretanto, o sujeito pode apresentar um conceito de desterritorialização, quando não pertence mais àquele conceitos e/ou cultura estabelecido.

Portanto, Sachs (2005) ressalta que a “cultura é um conceito holístico, e no seu bojo surgem culturas particulares”. Seguindo esse prisma, abordar sobre cultura necessita de uma compreensão sobre a complexidade da existência humana, visto que cada ser é composto por uma realidade cultural e possui sua própria racionalidade; o entendimento destes aspectos racionais é de grande relevância na luta contra preconceitos ou idealizações errôneas a respeito de diferentes práticas culturais, e também na potencialização de novas maneiras de conceber nossa sociedade (SANTOS, 1994).

Diante disso, na discussão sobre o conceito de “cultura”, Freire (2011a, p. 30) ressalta que ela “se define a partir de tudo que o homem cria”, assim, é resultado de ações humanas. Diante disso, a cultura também deve ser um instrumento de discussão no ambiente escolar, principalmente nas aulas de literatura. Conforme o antropólogo Kluckhohn (1963 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 135), esta se traduz como “toda a vida de um povo, como uma herança social adquirida do próprio grupo ao qual é pertencente, ou ainda pode ser entendida como parte do próprio ambiente criado”, ou seja, a cultura está implicitamente em cada hábito, costume e crença que passa por gerações.

Observando conceitos e definições, se pode compreender que a cultura se denomina a partir de tudo que circunda o homem, tudo que é visto, ouvido, aprendido, e conhecido, na sua interação social durante toda sua existência, tudo que se refere ao homem em sociedade e, especialmente, se refere a toda a sua produção: bens materiais e bens simbólicos. (VYGOSTSKY *apud* LOPES, 2005 p. 13).

Ainda conforme Lopes, a cultura é reflexo do homem em sociedade, assim, as aulas de literatura, como ambiente de transmissão de conhecimento e de cruzamento de várias culturas, devem auxiliar na integração do sujeito com a sociedade. Dessa forma, elas devem proporcionar, visando conjuntamente e em prol desta, os instrumentos indispensáveis à aprendizagem dos conhecimentos com real significado social.

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo [...]. Cultura para nós são todas as manifestações humanas; inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 34).

Diante disso, para Freire e Faundez, a cultura acompanha o ser humano em todo seu percurso, ela se encontra em todos os lugares e se manifesta no nosso discurso, na maneira que vivemos. Ela representa um povo e suas crenças e hábitos. Nesse sentido, Libâneo ressalta que (2004, p. 61) “é premente que se considere, além de tudo, que os discentes vão para o ambiente escolar, trazendo suas significações, valores, crenças, formas de agir, que resultam de seus aprendizados informais, denominados como cultura paralela ou currículo extraescolar”.

Assim, a importância de ser inserida a cultura dos alunos da EJA em sala de aula é um fator fundamental, pois o processo de ensino-aprendizagem pode nortear o aluno em sua posição frente ao mundo, desenvolvendo sua real aprendizagem dos conteúdos discutidos em sala de aula e seu conhecimento do mundo, no qual tenha por objetivo proporcionar um ensino amplo, fundamentado em construir a identidade e o caráter do homem como cidadão. Assim, Candau e Moreira (2003, p. 159) expressam:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

A cultura e sua discussão no ambiente escolar é um grande desafio, pois ela é um fator amplo e complexo, que representa tudo que o ser humano reproduz. De tal maneira, as obras literárias ofertadas aos alunos estão intercaladas a dimensões culturais e formam um ambiente social construído por interações distintas, apresentando um cruzamento de vários hábitos,

valores, gêneros e épocas. Assim, constata-se que, nas instituições escolares, principalmente as aulas de literatura na EJA, o interculturalíssimo tem se aperfeiçoado através das reflexões realizadas em sala de aula, o qual deve proporcionar o pluralismo e a igualdade de oportunidades educativas e sociais. Desse modo, Vieira (1995, p. 143) expressa:

O modelo intercultural implica uma dialéctica em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar. [...] O interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca.

Entretanto, apesar do pluralismo cultural ser direito de todos e que a escola pode proporcionar seu debate, a interculturalidade em discussão nas instituições escolares, principalmente na Educação de Jovens e Adultos apresenta um ensino distante da realidade dos discentes, ofertando métodos homogeneizadores dos processos educativos, pois Hall (2016, p. 13) ressalta que: “o sentido é um diálogo – sempre parcialmente compreendido, sempre uma troca desigual [...]”. Diante do exposto por Stuart Hall em sua obra *A cultura e suas representações*, percebe-se que a exposição cultural vem perpetuando ao longo da história uma supremacia de determinadas classes e culturas em relação às demais e que esse fator respingue na sala de aula. Consequentemente, esta desconsidera as heterogeneidades e a interculturalidade em que os alunos são imersos.

Diante desse contexto, uma das culturas marginalizadas ao longo da história e esquecidas/ desprezadas nas discussões em sala de aula é a do sujeito da EJA. Segundo Vóvio (2009, p. 84), a cultura está presente: “no modo como se expressam, nos significados que atribuem ao processo de aprendizagem, no modo como percebem a si mesmos e aos outros, nos interesses que possuem, nas questões que afetam sua vida e no modo como se posicionam socialmente, entre outros.”. Assim, para a autora, o aluno da educação de jovens e adultos é um sujeito que apresenta sua cultura, que necessita ter seus hábitos e crenças como ferramentas de discussão nas aulas de literatura, pois necessita partilhar suas narrativas, suas vidas e os grupos sociais a que pertencem.

[...] como um projeto educativo que valoriza a diversidade sociocultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação. [...] um projeto em construção, uma força dinamizadora da vida que, partindo dos topos culturais, permitirá um caminho mais humanizante para as mulheres e para os homens. (PERES, 1999, p. 67).

Nesta perspectiva, ainda conforme Peres, a interculturalidade no contexto escolar, principalmente na EJA, deve possibilitar a quebra do etnocentrismo sociocultural e que possa levar em consideração uma educação plural, se aproximando das situações nas quais os alunos estão envolvidos. Dessa maneira, os discentes da EJA podem ter um ensino pluricultural, garantindo uma educação aos trabalhadores marginalizados do desenvolvimento educacional, os de classes menos favorecidas, correspondendo às suas necessidades específicas.

Portanto, a oferta do ensino literário na EJA deve ter por intuito valorizar as diferenças socioculturais, que possibilitem um ensino dialógico e que resultem em relações e convivências humanas, no qual o cruzamento cultural possa ser um instrumento de tolerância e empatia ao outro. Assim, entende-se que a oferta do ensino na Educação de Jovens e Adultos é uma maneira de proporcionar respeito às diferenças para que os indivíduos sejam inseridos na sociedade.

Considerações finais

Por meio desse estudo de cunho bibliográfico, pode-se constatar que o ambiente escolar é de suma importância para a construção do sujeito em sociedade. Assim, apresenta-se o papel relevante que os acontecimentos históricos têm nas metodologias das aulas de literatura, principalmente no ensino da Educação de Jovens e Adultos. Diante desse posicionamento, a interdisciplinaridade dessas duas áreas proporciona ao aluno valorizar a sua trajetória como sujeito inserido no contexto social, econômico e histórico.

Diante disso, a oferta da disciplina dos acontecimentos históricos com as obras literárias deve ter como principal objetivo formar sujeitos críticos com a realidade na qual estão inseridos, devido ao fato de que seus conceitos e conteúdos podem fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo não somente sobre o passado, mas também sobre o presente. Outrossim, é de suma importância que o âmbito escolar proporcione condições necessárias para uma metodologia plural e diversificada.

Além disso, os autores apresentados ao longo da discussão reforçam a valorização dessas temáticas que favorecem uma compreensão dialógica sobre essa interdisciplinaridade e a reconstrução cultural e identitária que o aluno vem apresentando ao longo das aulas. Logo, é indispensável a discussão sobre os fatores históricos nas aulas de literatura, que vem modificando a visão do sujeito sobre diversas vertentes de sua vida. Além disso, é de suma importância refletir como a cultura do aluno é abordada em sala de aula, pois também é um instrumento importante para a construção da criticidade do alunado, no qual os assuntos abordados em sala de aula devem possibilitar a aproximação das experiências vividas pelos alunos da EJA com o que eles vêm no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Caderno 4: alunos e alunas da EJA. Brasília, 2006.

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e GEOgraphia**, ano IX, n. 17, 2007 [1996/1980].

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. (org.). **Coleção Pro-infantil módulo II unidade 3 livros de estudo**. Brasília: MEC. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid2.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia**. 30. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PERES, A. **Educação intercultural: utopia ou realidade?** Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página, 1999.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2010.

REIS, José Carlos. **Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SACHS, I. Desenvolvimento e Cultura. Desenvolvimento da Cultura. Cultura do Desenvolvimento. 2005. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 33, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10782/7730>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 4, p. 127-147, 1995.

OS JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cleria Lourdes Moreira Pereira³⁵⁵

Heloísa Reis Curvelo³⁵⁶

Resumo: Este trabalho relata a percepção que os professores de língua espanhola têm acerca do uso dos jogos lúdicos para o ensino de língua espanhola na Educação Básica, portanto, esta pesquisa, possui como principal objetivo investigar como os jogos podem contribuir ao ensino de espanhol na Educação Básica maranhense. Do ponto de vista teórico, nos embasamos nos pressupostos de Fernandez *et al.* (2012), Andrade (2021), Negrine (2008), Alves (2020), Friedman (2006), Kamii (1991), Gil (1999) e Costa e Vita (2018). No que tange à metodologia, utilizamos uma abordagem investigativa, com aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas para professores de língua espanhola, a fim de identificar o uso, os aspectos positivos e/ou negativos dos jogos lúdicos nas atividades propostas em sala de aula e documental indireto, cujas fontes apresentam informações consistentes acerca do objeto pesquisado. Ao longo da nossa pesquisa, constatamos que os jogos têm se tornado um recurso aliado dos professores, facilitando a aprendizagem da língua espanhola, sobretudo quando há maior diversidade de jogos ofertados nas aulas e conteúdos referentes a aspectos comunicativos que envolvam vocabulário, fixação e revisões de conteúdo; identificamos, também, a compreensão de que os jogos lúdicos devem compor o conjunto de recursos pedagógicos à disposição nas aulas de língua espanhola conforme o pressuposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino e aprendizagem da área de Linguagens e suas tecnologias. Percebemos, contudo, conflitos de entendimento sobre a aceitação com relação às atividades com jogos lúdicos pelos professores que os veem como meio de fuga do conteúdo e como recurso quando não se dispõe de tempo para preparar as aulas.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola. Jogos lúdicos. Aprendizagem.

Introdução

O uso dos jogos na Educação Básica promove o estímulo dos alunos no nível de percepção, concentração e ativação dos conhecimentos; ainda, vale ressaltar que os jogos possibilitam

355 Graduada em Letras pela Faculdade Santa Fé, Integrante do GELMIC/UFMA e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – Bacabal (PGLB), da Universidade Federal do Maranhão. Bacabal – MA. E-mail: clerlmpereira@gmail.com

356 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora do Departamento de Letras (DELER) e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Bacabal (PGLB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís – MA. E-mail: hrc.matos@ufma.br

a aprendizagem dinâmica através do lúdico e aproximação de línguas diferentes através dos contextos de gamificação. Assim, o uso dos jogos se torna uma alternativa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando-lhes excelentes oportunidades de contato com a língua espanhola e suas especificidades.

Os jogos no ensino de espanhol ajudam o aluno a compreender de forma simples e descontraída as diferenças e sutilezas dessa língua, além de ajudar na adaptação da aprendizagem; já que, através deles, ele consegue visualizar que as duas línguas têm semelhanças e que estas nem sempre indicam uma proximidade semântica.

Nesse contexto, buscamos entender de que forma o ensino de Língua Espanhola tem sido trabalhado na Educação Básica através dos jogos a fim de compreender as funções lúdicas e apresentar a importância do jogo em sala de aula como instrumento facilitador do conhecimento e, assim, contribuir para a construção do conhecimento acerca do tema. Para tanto, desenvolvemos este trabalho mediante aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas direcionadas a 27 professores de língua espanhola da rede de Educação Básica do Maranhão, a fim de verificar a sua percepção quanto ao uso dos jogos lúdicos nas aulas.

A importância dos jogos no ensino de língua espanhola

O ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) colabora para o desenvolvimento da função simbólica, própria da linguagem que, ao mesmo tempo, envolve o prazer e a motivação para aprender um novo idioma. Tal motivação pode, por sua vez, abarcar o desejo de comunicar-se nessa língua, de conhecer sua cultura ou suas formas de expressão artística, por exemplo.

A presença de atividades lúdicas no ensino de LE converte-se numa possibilidade a mais para que a comunicação efetiva seja adquirida, para que os conhecimentos prévios sejam ativados e ampliados; participar de um jogo requer o envolvimento de todos os integrantes do grupo e conduz cada um ao desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem. Para Sánchez Pérez (2019, p. 145-149),

[...] as atividades propostas devem propiciar a interação, principalmente da língua falada, que ocorre por meio de diálogos dos quais os alunos devem participar. Assim, os estudantes têm papel ativo e participativo no processo de aprendizagem, na medida em que devem responder as perguntas feitas pelo professor ou pelos colegas.

O aluno quando desenvolve o aprendizado da língua espanhola aliado a algum tipo de jogo aumenta sua capacidade de compreensão e aquisição do conteúdo, ampliando seu vocabulário, uma vez que o aluno consegue interagir com os colegas de maneira que todos aprendam em conjunto.

Callegari (2004 *apud* SILVA, 2018) aponta que, entre as atividades que mais motivam os alunos de língua espanhola, como LE, destacam-se aquelas de caráter lúdico, pois

[...] durante essas atividades (lúdicas), o ambiente em sala de aula torna-se mais agradável e leve, os alunos se descontraem, apresentam uma postura mais ativa e retêm com mais facilidade os conteúdos abordados. Isso se explica, talvez, à luz da hipótese do filtro afetivo de Krashen: uma vez que o aluno se sente confiante e interessado em participar, diminuem-se os bloqueios e a aprendizagem ocorre com maior eficácia. (CALLEGARI, 2004 *apud* SILVA, 2018, p. 13).

As atividades lúdicas têm grande contribuição a oferecer ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como jogos de vocabulário, compreensão oral e leitora, expressão e argumentação. Quando utilizados em ambiente escolar, os jogos lúdicos auxiliam a fluir a aprendizagem e o professor precisa compreender o momento mais apropriado para considerar a possibilidade de incluir brincar/jogar nas aulas de LE.

Essa inclusão ocorre ao elaborar o plano de curso e quando devem ser tomadas as decisões acerca da abordagem que será adotada, dos objetivos a alcançar, dos conteúdos a serem tratados, da metodologia que será seguida, das técnicas e recursos empregados e da avaliação que será proposta. Dessa maneira, considerando o conjunto de elementos que intervêm no planejamento, as chances de que se verifiquem incoerências entre eles diminuem consideravelmente. Para Nascimento (2021, p. 3),

[...] inata de aprender é a capacidade que temos de ir experimentando e apropriando-nos daquilo que nos rodeia e de fazê-lo de uma forma prazerosa; a aprendizagem verdadeira é sempre um jogo no qual entram, como em todo jogo, a motivação, o desejo, o desafio, o descobrimento, a criatividade, os truques, o prazer de chegar ao final e de ter superado a si mesmo.

Dessa forma, percebe-se que a aprendizagem através da ludicidade é riquíssima, pois demonstra que o aluno tem uma grande capacidade de se adaptar e se adequar aos desafios propostos com os jogos lúdicos, desde a mais tenra infância; num processo que se utiliza, sobretudo, da imaginação e criatividade desses indivíduos; pois a “[...] a prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (RAU, 2007, p. 32).

As atividades lúdicas podem ser introduzidas em início de aula, assim os alunos iniciarão motivados, interagindo com facilidade com o conteúdo e objetivos da aula, aliando participação, empolgação e interação no desenvolvimento das atividades envolvendo os jogos e isso desperta a curiosidade do aluno, pois é quando as expectativas podem ser surpreendidas.

Procedimentos metodológicos

Desenvolvemos esta pesquisa baseados em uma abordagem investigativa, com aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, com a não identificação do respondente, tendo em vista a necessidade de visualizar a opinião de uma amostra da população de professores que atuam no ensino de língua espanhola na Educação Básica.

Tivemos como objetivo averiguar a opinião de professores que ensinam a língua espanhola a respeito da importância da ludicidade na escola, com a finalidade de uma compreensão mais exata do tema e do valor da utilização dos jogos didáticos em sala de aula. Outrossim, compreendemos os caminhos que podem ser trilhados pelos professores, subsidiados por metodologias práticas de forma a poderem inovar o seu trabalho em sala, utilizando-se dos jogos apresentados.

O questionário foi estruturado em 15 perguntas a serem respondidas por alguns professores atuantes em Língua Espanhola na Educação Básica, com perguntas abertas e fechadas nas quais os professores explicitaram como os jogos lúdicos são abordados em sala de aula e como os educandos recebem esta forma de ensino.

Uma das nossas premissas foi identificar os motivos para o uso de jogos nas aulas de espanhol e investigar de que forma os jogos lúdicos vêm sendo utilizados dentro da sala de aula e quais são os principais objetivos com seu uso a partir da perspectiva do professor.

Os jogos lúdicos no ensino da língua espanhola na percepção dos professores da educação básica

Com o intuito de obter um recorte deste quadro, o questionário aplicado contou com a participação de 27 professores respondentes, dentre os quais: 48,1% deles atuam no ensino fundamental, 26,3% no ensino médio e 31,6% em mais de um nível de ensino.

A maior parte dos respondentes (56%) atua entre 6 e 10 anos na Educação Básica, percentual que pode ser compreendido a partir da implementação da Lei nº 11.161/05 que torna obrigatório o ensino de espanhol nas escolas e inclusão de vagas de professor de espanhol no concurso para quadro efetivo da rede estadual de ensino em 2009 (Edital nº 01/2009); enquanto 24% de 1 a 5 anos, 16% de 11 a 20 anos e 4% há mais de 20 anos.

Dos entrevistados, 100% possui conhecimento acerca dos jogos lúdicos como recurso didático; sendo que a maioria destaca a facilidade, abordagem dinâmica e divertida, interação dos alunos e contextualização do ensino através dos jogos, como fatores motivadores para o uso dos jogos em sala. As respostas a seguir confirmam estas informações:

P9: Acho maravilhoso o trabalho com jogos.

P10: Interessante, pois torna a aprendizagem mais atrativa.

P11: Penso que desenvolve:

- Uma meta de aprendizado.
- Definições claras de quais comportamentos fazem ou não parte da atividade, e quais são as consequências desses comportamentos.
- Um elemento de competição entre os participantes (embora não precise haver contagem de pontos).
- Um alto grau de interação, ao menos entre alguns dos participantes.
- Um final definido.
- Na maioria dos casos, um resultado definido (vencedores, perdedores, pontuação).

P18: Creio que o lúdico é uma ferramenta de suma importância para o professor e seu alunado, pois com isso a aula pode ser menos cansativa, e através do uso da ludicidade o aluno possa ter um bom desenvolvimento de forma e é claro de forma prazerosa.

P21: Super interessa, pois chama muito atenção dos alunos.

P22: Além de auxiliar o processo de aquisição de conhecimento da Língua Espanhola proporcionando uma dinamização para o ensino através dos jogos lúdicos. Construindo novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a personalidade do Educando além de simbolizar um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

P26: São importantes porque estimulam a aprendizagem, oferecem possibilidade de trabalhar com as múltiplas competências, com os sentidos, com a imaginação. São bons para qualquer faixa etária. Aprender brincando alimenta a criatividade.

P27: Os jogos são ferramentas úteis, universais e devem ser empregados no cotidiano da sala de aula, em todos os níveis de ensino, bem como em todas as matérias, pois funcionam como ferramentas de rápida absorção do conhecimento, trabalham, no aprendiz, habilidades que o ensino tradicional faz vista grossa; sobretudo para alunos do turno noturno, os quais vêm de um dia cansativo de trabalho e precisam de um gás, de uma motivação que torne a aprendizagem significativa. Trabalhar com o lúdico na sala de aula vai além da perspectiva do brincar. O lúdico significa valorizar o ser, preocupar-se com a forma de ensinar e com os resultados do aprender.

Quanto ao uso dos jogos como recurso didático em seus planejamentos, observamos que 96,3% (26 professores) usam esses recursos e apenas 1 professora não os utiliza (3,7%), o que pode ser compreendido a partir da sua justificativa

P11: O nosso livro não oferece jogos lúdicos a serem trabalhados em sala de aula. Infelizmente os livros oferecidos não são eficazes e como o Ensino Médio não tem base, a prioridade fica para a gramática e o tempo não ajuda.

Ao justificar a ausência dos jogos lúdicos em suas aulas, esta professora enfatiza a importância que o livro didático tem em sala de aula, o que coaduna as afirmações que o colocam como protagonista no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, tais como Costa e Vita (2018), Guimarães e Freitas (2018), Xavier e Urió (2020) já evidenciaram. Entretanto, ao afirmar que o livro didático é o ator principal da aula de espanhol, ela refuta a autonomia e independência do professor para a elaboração do próprio material didático; algo que Paraquett (2018, p. 39) chama atenção, pois

[...] planejar aulas significa selecionar livros, textos, atividades e estratégias que melhor funcionem na interação que mantemos com os diferentes alunos com os quais convivemos em nossos contextos profissionais. [...] o ensino-aprendizagem precisa ser crítico, focado em questões procedimentais que projetem sociedades interculturais.

Os principais jogos lúdicos que os professores usam ou já usaram em suas aulas de espanhol são: “jogos cara a cara”, “mexe mexe”, “pega varetas”, “bingo”, “dominó”, “jogo de palavras”, “caça palavras”, “de cores/ diálogos/jogos de direção”, “jogo da memória”, “caixa surpresa”, “maleta viajante”, “jogos silábicos”, “quiz”, “a trilha”, “games”, dentre outros.

Os jogos são usados com a proposta de desenvolver competências e habilidades diversas. Eles deixam de ser meros instrumentos de entretenimento e, para ocupar o horário, eles ganham novos propósitos. Nesse sentido, Nunes (2022, p. 12) nos chama a atenção para esse uso:

Desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Em geral, os jogos adaptam situações cotidianas dos alunos para trabalhar vocabulário. Neste sentido, alguns professores dão grande enfoque nos procedimentos metodológicos que garantam uma boa execução das atividades, como podemos verificar na fala do professor a seguir – P24.

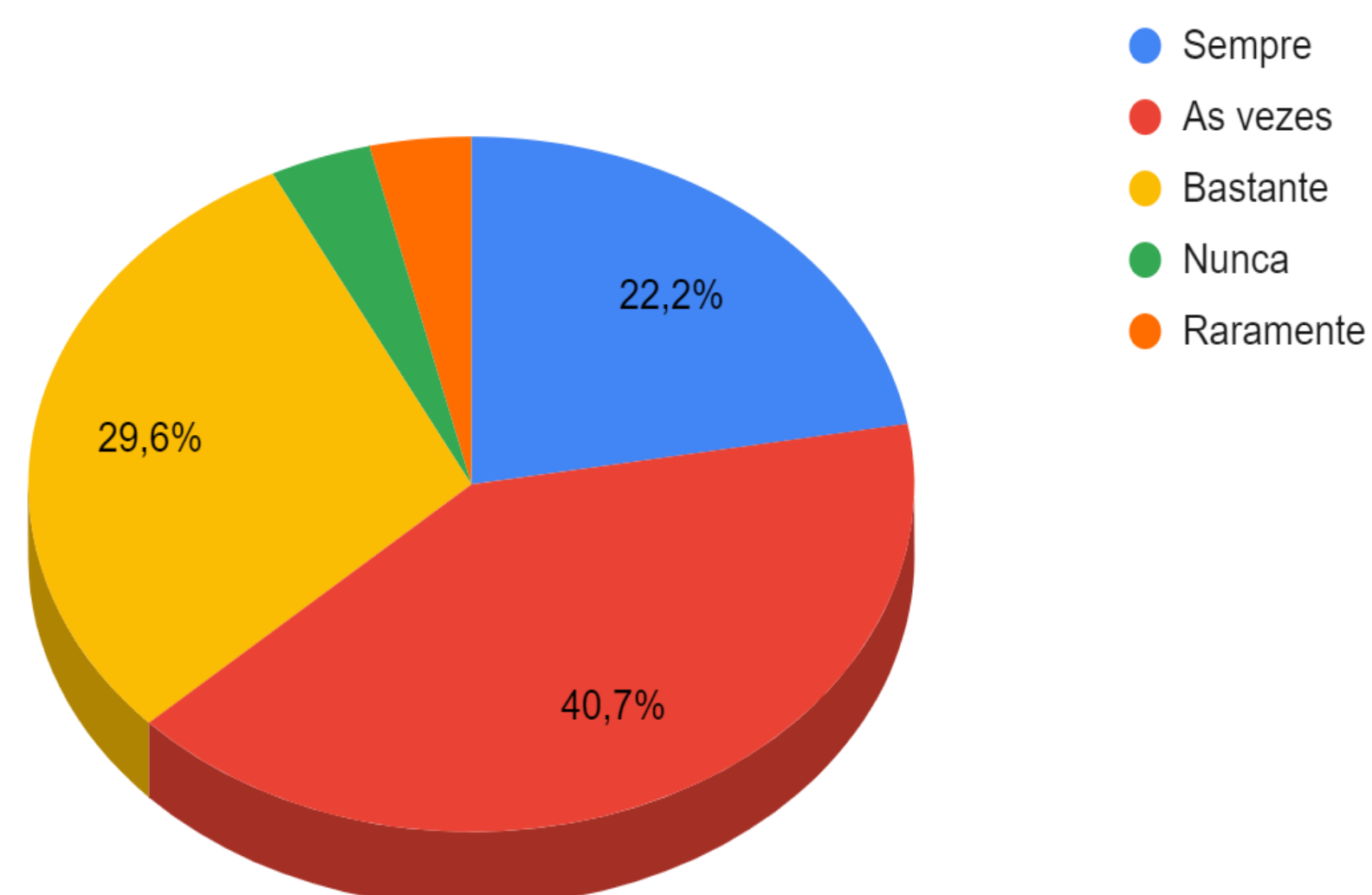
P24: O jogo VOCABULÁRIO é um jogo bem prático que pode ser desenvolvido em qualquer nível de ensino. O mesmo se dá da seguinte forma: Obs.: O Exemplo foi uma experiência com peças de roupas, realizado no 8º Ano. O professor pede aos alunos que coloquem as roupas

sobre uma mesa para visualização. Em seguida cada aluno pegará uma peça de roupa e deverá buscar o seu nome por meio dos dicionários ilustrados que estarão fixados na sala de aula. Posteriormente, os alunos farão um círculo onde trocarão as peças de roupas em sentido horário falando seus respectivos nomes na LE em estudo. Quando todos já souberem os nomes das roupas, cada aluno em seu respectivo lugar fará um desenho redondo no chão, ou marcará com uma fita adesiva o seu lugar com um símbolo (X). Deve ser deixado um lugar vazio marcado pela fita adesiva ou com o desenho feito com o giz. O aluno que está à direita do lugar vazio fala o nome de uma peça de roupa que esteja com o outro aluno. O que possui essa peça de roupa deverá imediatamente se dirigir ao lugar vazio, deixando vazio o lugar onde estava. É repetida a situação até que todas as peças de roupas sejam repetidas, ou até que o professor ache suficiente a duração do jogo.

A fala do professor nos indica que houve uma adaptação ou criação de um jogo a partir da necessidade de memorização e ampliação de vocabulário sobre vestimentas. Essas modificações são importantes para atender à diversidade discente. Alves *et al.* (2010) nos lembra que os brinquedos podem ser construídos e/ou modificados de acordo com a necessidade e o objetivo propostos.

Quando questionados quanto à frequência do uso dos jogos nas aulas de espanhol, 40,7% responderam que os usam “às vezes”; 29,6% “bastante”; 22,2% “sempre”; 3,7% “nunca” e “raramente” (Gráfico 1). Esse percentual indica que os jogos lúdicos estão presentes no cotidiano das aulas de espanhol e que são práticas cotidianas nas aulas de línguas.

Gráfico 1 – Frequência com que os jogos aparecem nas aulas de espanhol

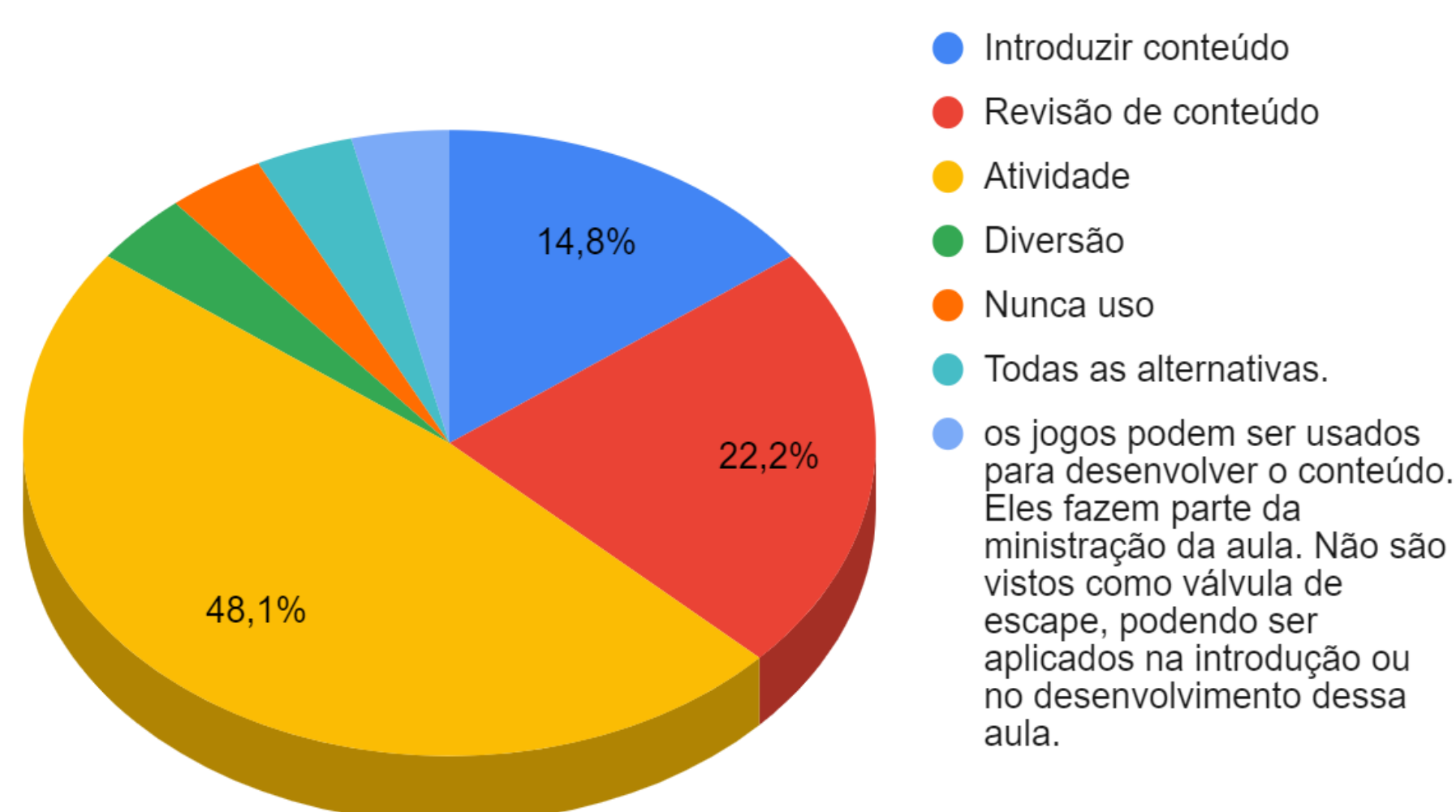


Kishimoto (1997) afirma que essa presença, mesmo que às vezes, dos jogos em sala de aula é relevante, pois ele compreende um instrumento pedagógico muito importante e que

oferece uma série de vantagens ao processo educativo, além de estimular a inserção social, o domínio corporal e a comunicação dos alunos.

Quanto à finalidade dos jogos, a maioria faz menção ao uso para realizar atividades, 48,1%; enquanto 22,2% e 14,8% os empregam para revisar e introduzir conteúdo, respectivamente. 3,7% usam seja para diversão, para realizar todas as formas de intervenção mencionadas ou não usam os jogos em nenhum momento, cada um (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Finalidade dos jogos lúdicos nas aulas de espanhol



Quando questionados se os jogos lúdicos podem contribuir para a aprendizagem de espanhol na Educação Básica, os professores foram enfáticos ao responder que sim, ressaltando a importância da autonomia, independência, inclusão e situações ímpares de aprendizagem; com destaque para algumas falas:

P13: Resultados com uso dos jogos: melhora significativa na assimilação dos conteúdos pós-leitura; melhor interação entre aluno/aluno e aluno/professor; maior compromisso/responsabilidade com relação à confecção, desenvolvimento e entrega das atividades; maior motivação e gosto pelo ensino/aprendizagem de língua espanhola (professor e aluno); melhora na socialização dos conteúdos, no envolvimento e na dedicação; maior aceitação com relação às diferenças de cada um.

P20: Sim. O uso da ludicidade em sala é sem sombra de dúvida um elo importante, pois com ela o professor pode observar o desenvolvimento do aluno, pode ajuda o aluno a socializar-se com seus colegas, pode-se observar o comportamento do aluno e seus valores, assim o professor tem um elo que pode fazer com que o aluno tenha um bom desenvolvimento tanto intelectual como o desenvolvimento de sua coordenação motora.

P24: Sim. Pois quando aplicamos atividades lúdicas em sala temos que ter a consciência de que não há possibilidade de dar receitas, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores sociais, os quais irão variar de acordo com o grupo, contribuindo e modificando o ensino e a aprendizagem.

P27: Sim. Os jogos deixaram de ser vistos como brincadeira, há muito tempo. O lúdico é uma forma de inserção, pois trabalha aspectos da timidez, dando vez e voz a todos os alunos, pois sua universalidade reside exatamente nisso: podem ser usados em todas as áreas e em todos os níveis, abarcando todos os aprendizes – coisa que a metodologia tradicional não faz – e, por isso mesmo, ela é excludente. Os jogos lúdicos tendem a incluir a todos, basta apenas o cuidado de quem os aplica e com que fim. O importante nesse processo é o professor deixar claro o para quê e o por quê; fazendo antes da sua aplicabilidade um momento de conscientização, pois se há professores tradicionalistas e resistentes, os quais acham que o colega que aplica um jogo está brincando, haverá, na contramão, famílias e alunos que vão dizer que o professor o que fez foi brincar, então é preciso essa política de conscientização prévia. Mas um detalhe é importante frisar: não se deve atribuir ao uso dos jogos lúdicos o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dos alunos. As atividades precisam estar emaranhadas com um objetivo único: aprendizagem.

Entretanto, alguns dos professores entrevistados foram reticentes sobre a aceitação das atividades com jogos lúdicos nas aulas de espanhol; percebemos alguns conflitos de entendimento e mesmo algumas afirmações acerca do papel do professor.

P7: Sim, pois eles percebem um certo rompimento da rotina de sala de aula com quadro, e mesmo assim, estão aprendendo ou percebem que sabem algo, de modo mais relaxante.

P13: Tenho certeza que a aceitação e participação dos alunos é fator principal.

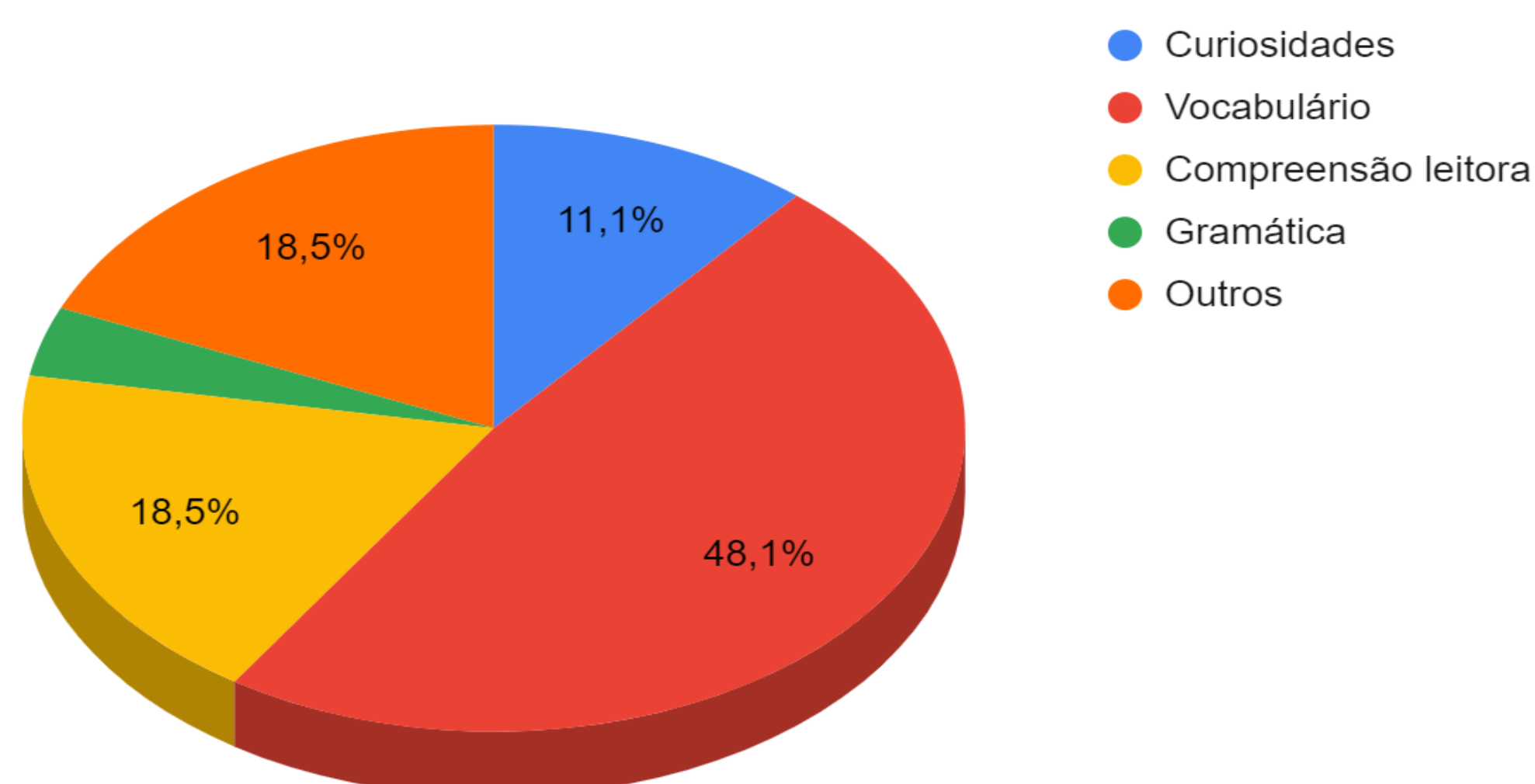
P20: Sabemos que para um professor fazer o uso da ludicidade em sua sala de aula é preciso buscar e inovar, ou seja, o professor tem que se atualizar de acordo com o avanço da tecnologia e da necessidade de ajudar o seu aluno na compreensão e seu aprendizado, porém eu acredito que o uso do lúdico é muito importante para o aprendizado do aluno, mas tem professores que acreditam que a melhor forma do aluno aprender é sem sombra de dúvida o uso da aula tradicional. Então não posso afirmar que o uso do lúdico é aceito por todos os professores, pois as suas controversas.

P27: Sim. O importante nesse processo é o professor deixar claro o para quê e o porquê; fazendo, antes da sua aplicabilidade, um momento de conscientização, pois se há professores tradicionalistas e resistentes, os quais acham que o colega que aplica um jogo está brincando, haverá, na contramão, famílias e alunos que vão dizer que o professor o que fez foi brincar, então é preciso essa política de conscientização prévia.

Essa discrepância fica evidente quando se mede a reação dos alunos às atividades envolvendo os jogos lúdicos; sendo que 82,6% participam entusiasmados, 8,7% mencionaram que apenas parte da turma participa das atividades e 8,7% não participam das dinâmicas. Por outro lado, os professores acreditam que a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas de espanhol quando empregados jogos lúdicos é satisfatória para 60,9%; 30,4% boa e 8,7% assinalou que não tem como mensurar se ela ocorre.

Segundo os professores, os principais assuntos trabalhados através dos jogos lúdicos no ensino de espanhol são, principalmente, referentes à vocabulário; compreensão leitora; curiosidades sobre a língua espanhola, assuntos de gramática (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Principais conteúdos abordados com os jogos



Dos 18,5% que responderam que usam os jogos para ministrar outros conteúdos, o fazem para ensinar aspectos culturais, por exemplo, o P27, que emprega atividades com jogos lúdicos para ensinar “gramática, vocabulário, chistes, frases hechas/dichos populares e situações conversacionais, ao falar de alimentos e bebidas, prendas de vestir, acessórios, costumes, compras...”.

Percebemos, assim, que os jogos fazem parte de uma prática dinâmica e permitem o desenvolvimento de situações interativas, com atividades divertidas e que ajudam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola enquanto segunda língua.

Considerações finais

Os jogos possuem um valor importantíssimo, trazem uma assimilação melhor da aprendizagem. A inclusão de atividades lúdicas torna-se uma aliado na aprendizagem de Língua Espanhola. Ao realizarmos um breve levantamento, observamos a presença do lúdico nas aulas de LE, com base na legislação que originou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual assegura que toda criança possui o direito de brincar, ainda que de forma planejada.

Para a metodologia deste trabalho, objetivamos a coleta de dados de professores de LE da educação básica, a fim de obter informações reais sobre como os jogos são utilizados e a importância na sala de aula; a opinião dos professores foi de suma importância para uma compreensão mais exata do tema, o questionário com perguntas abertas e fechadas contribuiu para melhorar a nossa visão e torná-la crítica e criativa.

Ao longo da nossa pesquisa, constatamos que os jogos têm se tornado um aliado aos professores, permitindo maior interação aos educandos e facilitando a aprendizagem. Ainda descobrimos a variedade de jogos utilizados em sala de aula que a criatividade do professor emite de forma positiva no seu alunado.

Percebeu-se conflitos de entendimento sobre a aceitação com relação às atividades com jogos lúdicos; entendemos que o professor como provedor de conhecimento é importante se redescobrir no seu instinto seu lado criativo. O questionário usado para os resultados confirmou que, independentemente da idade, o aluno consegue aprender jogando.

Referências

ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des)encontros**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline; EMERIQUE, Paulo, Sérgio. **Jogo, logo existo: percepções de professores sobre o brincar a partir da vivência lúdica**. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, año 15, nº 151, dez. 2010.

ANDRADE, Débora El-Jaick. **O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história**. **História e Ensino**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 91-106, 2007.

COSTA, Júlia Morena; VITA, Fernanda Almeida. **O programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente**. In: BARROS, Cristiano Silva de Barros; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; VASQUES CALLEGARI, Marília; RINALDI, Simone. **Atividade lúdicas para a aula de Língua Estrangeira: Espanhol**. São Paulo: IBEP, 2012.

FRIEDMANN, S. **Sugestões de atividades**. In: **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Anselmo; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. *In*: BARROS, Cristiano Silva de Barros; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações na teoria de Piaget. Tradução de Marina Celia Dias Carresqueira. São Paulo: Trajetória cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Francimaria Machado do. Jogos no ensino da língua inglesa: um facilitador do ensino-aprendizagem. **Educação**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogos-no-ensino>. Acesso em: 07 set. 2022.

NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: teoria e prática — dilemas da formação do brinquedista. *In*: SANTOS, S. M. P dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 83-94.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em: 07 set. 2022.

PARAQUETT, Marcia. La nave va: libros didáticos de espanhol no Brasil. *In*: BARROS, Cristiano Silva de Barros; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2007.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: SGEL, 1997.

OS MUNDOS DE HOJE: A DISTOPIA BRASILEIRA A PARTIR DA LITERATURA PARA JOVENS

Raquel de Mello Soares

Resumo: Este trabalho tem como objetivo dissertar sobre o gênero do romance distópico dentro da literatura brasileira e como ele se modela nas narrativas que foram produzidas até então, com ênfase no público jovem. Para isso, será feita uma contextualização dos termos utopia e distopia, seus significados, características principais e seus pontos de partida dentro da literatura tendo como base os textos *A literatura distópica e a sua obra obscura*, de Erico Monteiro da Silva, e *Da centralidade política à centralidade do corpo transumano: movimentos da terceira virada distópica na literatura*, de Eduardo Marks de Marques. A partir daí, se desenrolará sobre o surgimento do gênero distópico na literatura brasileira e a sua modelação a partir da citação de suas características e diálogos abordados, usando como base o texto *A distopia no Brasil: a fantasia como escape na literatura nacional*, de Anderson Martins Pereira e Ariane Avila Neto de Farias. Em seguida, partiremos da análise da obra *Ninguém nasce herói* (2017), de Eric Novello, e da obra *A mensageira da sorte* (2018), de Fernanda Nia, e como os livros Young Adult trabalham esse gênero dentro da realidade atual em que vivemos e os mecanismos utilizados pelo autor para compor a obra; acompanhado de uma breve reflexão sobre como as obras distópicas atuais se voltam para um público mais atual e mais jovem, a partir do texto *A literatura distópica infanto-juvenil como espaço para discussões fora do espaço acadêmico: um ensaio sobre a crise das humanidades e o papel do gênero literário distópico no Brasil*, de Luana Carvalho Krüger e Eduardo Marks de Marques. Por fim, a conclusão teórica nos levará à questão “o que essas distopias dizem sobre nós?”, fechando a reflexão a partir das ideias de Leomir Cardoso Hilário, em seu artigo *Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade*.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Distopias. Literatura brasileira.

O começo de tudo

As distopias têm conquistado leitores há muitos anos ao longo da história da literatura. Suas histórias críticas e altamente caóticas sobre mundos e governos autoritários, apesar de se tratar de épocas anteriores à nossa, ainda criam laços com as nossas realidades. O imaginário distópico criou raízes na sociedade, sendo até hoje produzido e disseminado entre leitores de todo mundo. Se entrar numa livraria verá quinhentas versões diferentes da *1984* de George Orwell (2019), com as mais variadas capas e estéticas.

Em obras mais atuais, as distopias até mesmo têm conquistado o público jovem, numa onda de trilogias sendo vendidas a rodo nos anos 2000, invadindo as lojas, bibliotecas e os corredores das escolas. Elas trazem o apelo político-social dos clássicos, ao mesmo tempo que se diluem dentro da linguagem juvenil, com personagens atrativos e histórias que fogem das longas narrativas filosóficas de obras como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (2014).

Mas e onde essas distopias se encaixam na literatura brasileira? Será que essa produção acontece por entre os nossos escritores? Ou será que vem apenas em traduções de fora? Quais as características desse gênero na nossa produção nacional artística? É nessas questões que se concentrará esse trabalho. Partindo de uma investigação sobre o gênero distópico e os desdobramentos dele dentro das narrativas brasileiras, com enfoque em livros infantojuvenis.

Mundos destruídos

Antes de partir para as análises propriamente ditas, é importante revisar alguns conceitos básicos em relação à distopia e à utopia. Dois tipos de construção de mundo que muitas vezes andam lado a lado na literatura.

A distopia como gênero tem o seu berço — apesar da existência de obras anteriores — na obra russa *Nós*, escrita em 1920 por Yevguêni Zamiátin, porém só foi publicada oficialmente em 1924. Sua obra inspirou diversos autores posteriores a ele e talvez por isso seja tão marcante dentro da história da literatura. A partir dela, e de todas mais que vieram depois e antes dela, podemos classificar algumas regras gerais do gênero.

A distopia foca suas narrativas em projeções para o futuro, na sua grande maioria. Além disso, a distopia carrega consigo a ausência de liberdade — com a justificativa de que quanto mais liberdade o indivíduo tiver, mais infeliz ele será —, a presença de um governo opressor e, às vezes, a imagem de um mundo pós apocalíptico, um mundo em ruínas, geralmente pós-guerras.

Palpáveis e próximas da verossimilhança, as distopias mostram sociedades humanas que se assemelham a um formigueiro no qual cidades são formadas por grupos distintos separados da elite que são guardados por ameaçadoras forças de segurança, enquanto as ruas testemunham longas filas de trabalhadores cansados enquanto anúncios (anti)revolucionários com normas do plano de produção saem de diversos auto-falantes. (SILVA, 2021, p. 1376).

Outro traço comum dessas estruturas é a abolição das relações familiares e o banimento da procriação sexual. Temos, então, o fim do coletivo, da união, e a prevalência do individual. As relações amorosas também são mal vistas, pois o amor é um estado de loucura e também de coragem, e um indivíduo que se entrega a esses sentimentos é capaz de tudo e é difícil de controlar, de manter.

Agora, focando na utopia, seu termo surgiu a partir da publicação da obra de Thomas More, *Utopia*, em 1516, originalmente em latim. O nome é uma brincadeira entre termos, nos trazendo três significações possíveis ao fazer sugestão de palavras como ou-topos, em lugar nenhum, eu-topos, um bom lugar, e u-topos, uma terra imaginária na forma da letra U. Nesse universo criado por More, há vários melhoramentos de prática social, além de encorajar ações como a eutanásia, o divórcio e a prática de múltiplas crenças religiosas. As leis e os avanços são praticados e criados com objetivo de continuar mudando o mundo para melhor, ou seja, a humanidade avança em conjunto em busca de melhorias.

Sendo assim, a utopia, a partir da obra de More, pode ser tida como uma projeção de sonho, um não lugar no mundo. É a visão de uma civilização perfeita, em total equilíbrio, onde há uma manutenção constante da paz e da felicidade.

O programa utópico deve ser visto como um trabalho em andamento, o qual pode envolver, por exemplo, uma reorganização do *locus* [grifo do autor] urbano ao redor das ideias de uma revolução sustentada, entre outras coisas, pelas práxis e pela literatura. O impulso utópico, por outro lado, orienta-se para o futuro e tem como preocupação a cristalização da utopia não somente ao manter vivos os ideais revolucionários presentes no programa, mas, principalmente, ao prevenir o aparecimento de ideias contrarrevolucionárias que possam colocar a utopia em risco. (MARKS DE MARQUES, 2014, p. 16).

Por causa disso, o conceito de utopia é visto como impossível, pois uma construção de mundo tão intocável, como é descrito, é um ideal distante do momento em que vivemos como sociedade. Algo bem em contramão com os universos distópicos, que se assemelham até demais com o mundo extraliterário. Além disso, como narrativa, tende mais para projeções em tempos presentes e atuais, não focando tanto no futuro, e se tornando mais uma maneira de reimaginar e idealizar a nossa própria realidade.

Embora ambos os termos apresentados possam parecer, numa primeira impressão, antônimos um do outro, na verdade eles também podem ser vistos como apenas uma simples questão de ponto de vista.

O espírito utópico sempre prevê e/ou propõe mudanças e, via de regra, tais mudanças sempre são para melhor. Logo, toda distopia é utópica e, assim, tais noções não são mutualmente opostas. Uma análise superficial das sociedades do Estado-Nação, de Huxley, e de Oceania, de Orwell, mostra-nos que tais estados não foram pensados e criados como distopias por seus líderes, mas sim, como eutopias, uma vez que [...] houve uma melhora de vida em relação a condições anteriores. (MARKS DE MARQUES, 2014, p. 12).

Para a população de um tal governo autoritário, a realidade em que vivem pode ser dita e percebida como uma distopia, a realização de um pesadelo. Porém, para forças no poder desses governos, a sua construção político-social é dita como um sonho projetado, uma utopia pessoal. Para esses governantes, as regras e a nova construção de ordem social é o que eles têm por um ideal de mundo perfeito.

O que acontece nas margens brasileiras

É perceptível na produção literária distópica que todas as obras tidas como consagradas foram escritas por autores britânicos, americanos, entre outros tantos estrangeiros. Suas obras vieram traduzidas para nosso país aos montes e ocupam nossas estantes de livrarias. Quando se pensa em distopias, são os nomes desses autores que vêm na ponta da língua, seja para pesquisadores, seja entre fãs do gênero com suas coleções. Porém, e quanto às obras nacionais? Ao material produzido em nosso país? Que espaço elas encontram no meio disso tudo?

Há poucas pesquisas sobre a produção distópica brasileira, mas não quer dizer que não existam registros da existência dessas obras na história da nossa literatura. E é sobre elas que falaremos a seguir.

Já é sabido que as produções artísticas brasileiras, em geral, são vistas com maus olhos pela população e, portanto, pouco consumidas e valorizadas. Tem-se uma ideia equivocada de que tudo o que é produzido no Brasil não é tão bom ou tão aprazível quanto o que vem do exterior para os cinemas, teatros, concertos e livrarias. Além de que, quando focam nas obras literárias, lhes veem à mente produções de cunho realista ou os grandes clássicos nacionais; muitas vezes tidos como desinteressantes. E quando se pensa em gêneros como a fantasia, a ficção científica, entre outros, se vê autores fora das margens do nosso país.

Esse pensamento enraizado na nossa sociedade vem de muito antes de o Brasil ser conhecido como o país que é hoje, desde os tempos da colonização. A ideia vem pautada numa visão eurocêntrica de juízo de valor, que influencia o próprio cânone literário como o conhecemos. Tal percepção é muito bem pontuada na obra teórica *Literatura comparada e literatura brasileira: circulações e representações*:

Assim, através de um olhar comparativo, em que o critério de avaliação usado na comparação era basicamente europeu, produziram-se julgamentos sobre o Novo Mundo, nos quais se utilizava a Europa como régua para medir o que se encontrava. Se não existisse lá algo que no Velho Mundo era considerado relevante, então essa ausência era considerada uma falta. (JOBIM, 2020, p. 12).

Ou seja, a partir do texto de Jobim, temos o conceito de que a nossa cultura, por ser tão diferente da cultura europeia, é taxada como uma cultura de faltas, uma cultura inferior. E mesmo depois da independência, a forte ultra valorização das produções artísticas europeias continua forte não só no Brasil, como de maneira geral. Basta dar uma olhada na lista de *best-sellers*, de livros mais vendidos e filmes mais assistidos e procurados. A premiação do Oscar, então, é outro grande exemplo desse eurocentrismo, e apenas recentemente tivemos um diretor e filme sul-coreano recebendo os maiores títulos da noite. Além disso, a grande influência norte-americana, tanto fora quanto dentro do nosso eixo cultural, engrandeceu a visão de “vira-lata” que o povo brasileiro tem de si.

Partindo desse princípio, é entendível o fato de falar e conhecer tão pouco da distopia brasileira, tanto em produções atuais quanto as primeiras a serem publicadas no país. Anderson Martins Pereira e Ariane Avila Neto de Farias, no artigo “A distopia no Brasil: a fantasia como escape na literatura nacional” (2017), dialogam a partir de análises de obras literárias brasileiras, sobre como foi o curso de criação de mundos distópicos na nossa literatura. Um dos poucos trabalhos teóricos encontrados com tal enfoque específico.

De acordo com esse estudo, ao contrário das distopias que conhecemos e estudamos, com as quais a ficção científica têm uma ligação forte e importante para construção dessas narrativas; quando se trata da literatura nacional, temos a ocasião de algo bem diferente. No lugar do científico, encontramos, atrelado à crítica político-social e às reflexões filosóficas, os elementos da ordem do fantástico.

O uso da fantasia para obras distópicas é atípico, pois o objetivo de tais textos é demonstrar a possibilidade de realização de tais sistemas no mundo atual. Isso não quer dizer que estas se furtem da utilização de extraordinários, mas em geral, o elemento fantástico dificultaria a plausibilidade de tais sistemas sociais. (PEREIRA, FARIAS, 2017, p. 2).

Mesmo sendo incomum — em termos das características gerais do gênero distópico — no contexto em que o Brasil se encontra inserido, seja na história, seja no espaço geográfico, esses elementos da literatura fantástica são bastante verossímeis em sua utilização na construção dessa crítica de mundos em ruínas.

A corrente literária tida como fantástica foi definida e estudada por diversos teóricos. Dentre esses estudos, muitas teorias e classificações foram criadas e desenvolvidas na esperança de conseguir teorizar a complexidade que é o “guarda-chuva” do insólito, no qual se encontra o fantástico. Um dos estudiosos de maior referência nessa área é Todorov, com o seu texto *Introdução ao fantástico* (1980). Nele, o autor define o gênero como uma criação de mundo que é igual ao nosso, no qual se produz um acontecimento impossível de se explicar pelas

regras desse mesmo mundo familiar. O fantástico ocuparia, então, o tempo dessa incerteza diante do impossível, ao experimentar uma vacilação intra e/ou extratextual.

Chegamos assim ao coração do fantástico. Em um mundo que é nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros, se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Quem percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, [...], ou o acontecimento se produziu realmente, [...] e então essa realidade está regida por leis que desconhecemos. (TODOROV, 1980, p. 15).

Dentro da literatura fantástica, se desmembrou diversos estilos e correntes diferentes, o que também resultou em novas teorias e definições. Dito isso, surge a necessidade de observar um construir fantástico peculiar e diferente dentro dos países latino-americanos, incluindo, em conjunto, o Brasil. Estamos falando, nesse caso, do chamado realismo mágico.

Tendo como autores de destaque Gabriel Garcia Marquez, Horácio Quiroga e Silvina Ocampo, o realismo mágico surge como uma forma de construir uma identidade nacional independente dos povos colonizadores europeus. Uma espécie de unificação cultural e semântica pós-colonial. Esse gênero cultural e, também, discursivo, possui referentes extralinguísticos, ou seja, cada palavra dialoga com um referente cultural fora do texto, não sendo possível compreendê-la fora desse referente. Afirma Chiampi (2008, p. 93) que “podemos dizer agora que o ‘real-maravilhoso americano’ vem a ser uma unidade cultural e, como tal, unidade semântica inserida num sistema-discurso de convenções da cultura hispano-americana”.

Diferente da literatura fantástica vista em textos do eixo europeu, a noção intuitiva entre real e irreal não é uma questão para ser questionada pelos leitores, nem pelos narradores e personagens dessas histórias. No realismo mágico, há uma aceitação do sobrenatural proveniente da uma realidade que já se apresenta caótica ao seu redor. Esse reflexo cultural nas obras literárias latino-americanas vem da história em comum que esses países compartilham entre si, e sobre a situações político-social em que se encontram, tão semelhantes quanto desastrosas.

A qualificação do realismo maravilhoso como modalidade narrativa pressupõe [...] a noção de sistema referencial não contraditório. Assim tanto a função metadieética da voz [...], quanto o efeito de encantamento [...] são elaborações discursivas que visam desconstruir as oposições afiançadas pela tradição narrativa. (CHIAMPI, 2008, p. 89).

Não há como se espantar com o que foge do mundo familiar quando o próprio mundo familiar parece estar de cabeça para baixo. E é nessa aceitação que o fantástico se constrói

dentro dessas narrativas. O espanto e a vacilação em falta é o que fazem esses textos serem classificados como insólitos aos olhos da teoria literária.

A partir dessa base, podemos entender o porquê de muitos autores nacionais escolherem os elementos fantásticos para construir seus mundos distópicos. Afinal, sendo as distopias uma maneira de especular, imaginar e pensar o mundo, a maneira como essa visão será colocada no texto deve seguir os parâmetros compatíveis ao local em que o universo se desdobrará. E sendo o Brasil um país latino-americano, não é esperável que a maneira como se lida com o caos e a ruína de mundos seja similar ao que é visto em literaturas europeias e norte-americanas.

É, de fato, o realismo maravilhoso não é uma modalidade narrativa exclusiva da literatura hispano-americana, e nem todos os relatos desta literatura tomam a América como referente [...]. Mas tal procedimento se legitima à simples constatação de que, na América Hispânica, a continuidade e renovação da produção ficcional vem marcada pela busca de significar a identidade do continente americano [...], tomando-se como espaço privilegiado para as aventuras dos seus heróis. (CHIAMPI, 2008, p. 96).

Em meio a brigas eleitorais, governos ditatoriais e tempos de *fake news* por toda a parte, a distopia brasileira já está no nosso dia a dia. Não há espanto com o que já tão comum, basta abrir as redes sociais ou ler o jornal para se deparar com algo novo e louco demais para ser, infelizmente, uma verdade.

É possível, ainda, citar, nas raízes clássicas da literatura, autores como Ignácio de Loyola Brandão e José J. Veiga, que deixaram sua marca quanto autores de obras distópicas. Mas e hoje em dia? Há ainda produções distópicas atuais na nossa literatura ou esse gênero morreu por inteiro por aqui? Felizmente, a resposta para essas perguntas é bastante positiva, e é até mesmo visível que a produção se intensificou com o decorrer dos anos. Mesmo que andemos desvalorizados na nossa produção artística, ainda há ótimos exemplos de literatura contemporânea dentro do gênero que valem a pena serem lidos e estudados. Principalmente na literatura para jovens.

Jovens, caos e literatura

No meio dos anos 2000, as livrarias, redes sociais e escolas presenciaram uma explosão de livros, não só de fantasia YA, mas acima de tudo distópicos nas mãos de jovens. E com as adaptações dessas obras em formato de filmes, os cinemas se viram lotados de grupos, com camisetas temáticas, aos berros enquanto as cenas passavam no telão. Entre os mais famosos, podemos listar *Jogos Vorazes*, *Divergente* e um nem tão político, *A seleção*, que ainda recebeu uma continuação anos mais tarde do lançamento da trilogia principal.

Mas o que todas essas obras têm em comum para gerar tanta comoção entre os adolescentes? A ponto de surgirem *fanfics*, *fanarts*, *fandoms* espalhados pela internet, e que até hoje são revividos pela geração Z? De acordo com o artigo *Literatura distópica infanto-juvenil como um espaço para discussões fora do espaço acadêmico* (2020), uma das principais características que tornam essas narrativas atrativas são a presença de personagens na mesma faixa etária dos leitores, além da presença do desenvolvimento de relações amorosas entre protagonista e outro personagem da trama, além de casais secundários.

Tais distopias infanto-juvenis também trazem uma perspectiva um tanto distinta das distopias clássicas. Alguns pontos que tornam esse texto mais atrativo para tal público são as personagens, facilmente identificadas com o público-alvo, além de também trazer desfechos mais apelativos, romance entre personagens que cativam mais o leitor jovem. Independente disso, no entanto, as discussões distópicas não se tornam plano de fundo, muito menos são minimizadas em virtude de um fator romântico. Elas coexistem. Além disso, é evidente que a linguagem proposta em obras mais recentes torna o texto muito mais próximo do seu leitor, o que garante maior identificação e aceitação do público para a realização da leitura. (MARQUES; KRÜGER, 2020, p. 182).

Se pensarmos nas obras de distopia clássica que conhecemos e compararmos com essas novas obras citadas, é nítido que o segundo grupo conseguirá criar uma identificação mais direta com o público jovem do que o primeiro. Narrativas como *Admirável mundo novo* (2014), que apresentam uma complexidade linguística logo na abertura do livro, além de possuir um leque de referências externas — muito destoantes dos materiais consumidos pelos jovens — não geram interesse aos leitores. E quando forçados como leituras obrigatórias para esses mesmos leitores, podem criar um afastamento ainda maior. E é aí que as distopias YA entram positivamente dentro da literatura.

Mesmo que o desenvolvimento do mundo possa parecer, algumas vezes, não tão preciso como os de seus antecessores, ou que o relacionamento amoroso acabe tendo mais relevância que a disputa política, essas obras atingem seu objetivo ao tratarem de futuros possíveis nem tão agradáveis. Junto a isso, é com o gosto e paixão por essas histórias distópicas que as novas gerações trilharão seu caminho na direção de outras dentro do gênero, como os próprios clássicos.

Outro ponto a ressaltar é que se há maior número de publicações de literatura distópica, é porque parece haver uma necessidade em trazer assuntos políticos, sociais, ambientais e de padronização estética para o público jovem, bem como adultos, de uma forma a problematizar as decisões e ações tomadas atualmente. Ainda que não seja papel do escritor abrir os olhos dos leitores, é perceptível que as questões que tais obras possuem uma preocupação com tais

questões, de modo que elas surgem como uma forma de problematizar aspectos presentes na sociedade contemporânea. (MARQUES, KRÜGER, 2020, p. 183).

A literatura infantojuvenil sempre foi vista como uma literatura menor e inferior, porém muitos se esquecem de que é através dessa literatura que crianças e adolescentes criam seu gosto literário, além de seu amor pelos livros. É com a literatura infantojuvenil que somos introduzidos a esse mundo de páginas e lombadas. E é com ela também que os jovens criarão seus primeiros pilares dentro de um senso crítico e reflexivo sobre o mundo em que vivem, assim como o papel deles como indivíduos da sociedade.

Como vimos anteriormente, o Brasil também teve e ainda tem seus trabalhos originais dentro do gênero distópico, apesar de pouco reconhecidos dentro do país e fora. Sendo assim, trago para esse trabalho uma breve análise de duas narrativas YA brasileiras, a fim de mostrar como essas realidades possíveis são construídas por seus autores e como o elemento fantástico atua para dar vida à distopia.

A primeira obra é *Ninguém nasce herói*, de Eric Novello, publicada em 2017 pela Editora Seguinte. Ambientada em São Paulo, a história se passa dentro de uma realidade em que o Brasil vive sob um governo com ares de ditadura, tendo como líder político a figura do Escolhido. Temos uma realidade em que pessoas são espancadas, até mesmo mortas, por sua cor de pele, orientação sexual ou identidade de gênero. Um Brasil em que a cultura está ameaçada com a proibição de livros e o fechamento de teatros.

O Brasil começou a se tornar um país fundamentalista muito antes do Escolhido se candidatar a presidente. Quando ele era apenas um deputado bagunçado na Comissão de Direitos Humanos, todo mundo falou: “Uma hora ele desaparece”. Quando ele assumiu a presidência da Câmara dos Deputados, todo mundo falou: “Exposto dessa maneira, logo ele é investigado e desaparece”. Quando ele comandou a votação para acabar com os antigos direitos trabalhistas, todo mundo falou: “Nem o partido dele vai apoiar isso, logo ele some e desaparece”. Quando impôs o Estatuto da Família, todo mundo falou: “Isso é para aparecer, ele logo desaparece”. E assim, servindo aos propósitos daqueles que o financiavam, ele se tornou presidente. (p. 336).

E é nesse cenário que encontramos o narrador-personagem Chuvisco, que, juntamente com seus amigos, começa a distribuir livros proibidos na praça como uma forma de resistência, tomando sempre muito cuidado para não serem pegos pela Guarda Branca — grupo armado não oficial que age pelo Escolhido de forma violenta. Ao longo da narrativa, tanto ele quanto o restante dos personagens se tornam cada vez mais imersos nas lutas políticas, principalmente ao tomarem conhecimento do grupo revolucionário Santa Muerte, e com o encontro de Chuvisco

com Júnior, um menino trans que ele salva em um beco enquanto era espancado pelos membros da guarda.

Além disso, outro detalhe interessante da narrativa é que Chuvisco, por sofrer de ansiedade, ao se ver em momentos de extrema violência, sua mente logo distorce a realidade a sua volta num processo chamado por ele de catarses criativas. Nesses momentos, seus amigos e ele adquirem roupagens e poderes de super-heróis, e fica bastante difícil, para nós como leitores, diferenciar o que é real ou apenas delírio de Chuvisco.

Seguindo o protocolo, desabotoo a camisa, casa por casa, e aperto o botão no meu peito. A estrutura presa às costas se ativa. Desliza para os braços, reforça a articulação dos cotovelos. Em seguida, envolve a minha caixa torácica, acompanhando o desenho das costelas e curvatura do peito, fechando-se em um anel amarelado na altura do coração. (NOVELLO, 2017, p. 22).

Logo após esses episódios catárticos, ele já não se lembra com precisão dos acontecimentos, e o pouco que é informado vem dos outros envolvidos na cena. No trecho acima, Chuvisco parece se armar contra a Guarda Branca como se fosse uma espécie de ciborgue, e só se entende bem mais tarde que a sua transformação não passara de uma invenção de sua própria mente.

Neste caso, o elemento fantástico age como uma maneira de encarar o mundo e suas barbaridades, um mecanismo de escape da realidade e que dilui a tensão na narrativa a tornando um pouco mais leve também, devido a seu conteúdo já bastante pesado. E, junto a isso, age como um criador de uma experiência entre realidades, a imaginação e o real se confundindo entre si; o que aproxima o livro do gênero de ficção científica, mesmo com a falta de contato com elementos tecnológicos e avanços da ciência para sua construção.

E, ainda mais, é possível dizer que funciona também como uma analogia para como a própria literatura, e as artes num geral, que nos ajuda a escapar do mundo. Quando tudo parece perdido, se agarrar nos meios artísticos parece ser a única salvação e o único meio de sobreviver sem perder de vez a sanidade. E quando se trata de mundos distópicos, em que as artes nos são roubadas, é preciso achar outros meios de escapar.

A seguir, temos a obra *Mensageira da sorte*, da Fernanda Nia, publicada em 2018 pela Editora Plataforma 21. Ambientado no Rio de Janeiro, temos a presença de uma empresa multinacional chamada AlCorp, que se instalou no nosso país e aos poucos foi ganhando popularidade e assumindo mais e mais setores de produção. Com o tempo, os preços para medicações e alimentos se tornam altamente absurdos e impraticáveis para a população, o que gerou caos e insatisfação nas ruas por meio de protestos. As coisas esquentam e avançam com

rapidez, e cada vez mais os embates entre a AlCorp e o povo brasileiro se tornam violentos e perigosos. Além de imprevisíveis.

— Você vai sempre aos protestos? — perguntei, desconfortável. Não que estivesse julgando o comportamento dela, eu não era exatamente contra as manifestações. Quase ninguém era, quando todos sofriam com a AlCorp da mesma forma. O povo só estava pedindo que a multinacional parasse com os aumentos excessivos dos preços. Nada mais justo. (p. 12).

No meio disso, temos a personagem Cassandra, ou como prefere ser chamada, Sam, que se muda para a grande cidade com a mãe depois de um acontecimento traumático recente em suas vidas.

O elemento fantástico chega logo de início, pois aqui ele trabalha lado a lado com a distopia, de maneira bem mais intensa. Sam é pega de surpresa por um desses protestos quando ia a pé até o novo apartamento e, no meio disso, salva a vida de uma mulher, ferida por bala em uma das pernas. E é a partir desse encontro que ela toma conhecimento do Departamento de Correção da Sorte, uma organização extranatural que tem como objetivo equilibrar os níveis de sorte e azar ao redor no mundo.

— O DCS, o Departamento de Correção da Sorte, é o setor responsável por corrigir todas as flutuações indevidas na sorte das pessoas, e trabalha dentro da organização extranatural do Destino. Em outras palavras, se alguém está tendo mais sorte ou azar do que deveria, [...], o DCS cuida das devidas compensações para equilibrar a sua sorte e, por consequência, a Balança da Justiça, que mantém a ordem no Destino. (NIA, 2018, p. 30).

Sam é contratada como uma estagiária temporária, enquanto a mulher se recupera no hospital e, com isso, com a convivência com Leandro, seu vizinho, ela embarca ainda mais fundo no conflito do país. Algo que ela gostaria de evitar a todo custo desde que chegara à cidade.

O fantástico aqui age como um mecanismo de esperança, de reconstrução do mundo já em pedaços. Além disso, levando em conta as situações desequilibradas em que os mundos distópicos são construídos, o conceito de azar e sorte como uma balança que sempre precisa ser reparada, faz ainda mais sentido e funciona perfeitamente com o cenário de protestos da história. Juntamente, o Departamento funciona, assim como em *Ninguém nasce herói* (2017), como mecanismo de criação de uma experiência entre realidades, contando com a presença de um portal na própria cidade, que conecta o Rio de Janeiro diretamente com a central da agência, pelo qual Sam ultrapassa em uma das cenas finais do livro.

Plantei meus calcanhares e empurrei-a com força, preparando meus músculos para a grossura de uma parede de pedra. Mas ela era leve. A maçaneta girou de uma vez só e eu quase caí, me desequilibrando por causa do peso do meu corpo. Fui banhada por uma luz branca tão abundante que quase me cegou por um momento. Levantei uma palma para proteger meus olhos enquanto se acostumavam à iluminação. (NIA, 2018, p. 396).

Ao receber a habilidade de interferir na sorte e azar dos outros ao seu redor, Sam percebe a chance de fazer uma diferença por menor que seja. Tanto que, ao fim de seu estágio, não pensa duas vezes em aceitar a oferta de trabalhar como membro oficial do Departamento. Além disso, aqui também vemos como a sorte e o azar podem ser manipulados por quem está no poder, da mesma forma que podem ser reajustados pelas forças da resistência.

Em ambas as obras apresentadas, temos a presença de um final esperançoso, de um recomeço para a sociedade. Algo pouco comum em distopias em geral, que costumam retornar ao ponto inicial da narrativa. Com isso, e por serem ambas produções recentes, trazem um interessante reflexo da própria realidade brasileira atual e aproximam os jovens politicamente da situação de seu próprio país, além de acender uma fagulha de “podemos fazer melhor, podemos mudar para melhor”.

Novello faz uma clara alusão, por exemplo, ao período eleitoral brasileiro recente; mesmo sem citar nomes, o cenário apresentado já nos dá informações suficientes para tirarmos nossas conclusões. Quando encerra sua obra com a queda do governo opressor, o autor nos mostra que qualquer sinal de resistência é capaz de criar uma onda potente de esperança. “Quebrando o velho hábito, me permito ter esperança. É justamente a esperança de que não estamos sós que vai nos levar a vitória. O resultado de nossa coragem é uma mensagem que vai sobreviver ao tempo e o que existir do outro lado do rio” (p. 29). E com Nia, vemos que é possível criar nossa própria sorte mesmo no caos.

O que as distopias dizem sobre nós?

Gostaria de puxar para a conclusão final uma breve citação de Hilário (2013, p. 213), que finaliza seu artigo com a seguinte reflexão acerca da função prática das distopias na literatura e nos dias de hoje:

Estes “efeitos de barbárie”, como a teletela de Orwell, a salamandra que queima livros de Bradbury ou a hipnopédia de Huxley, são comuns, cotidianos. Mais do que nunca vivenciamos uma civilização que lança mão da barbárie para sua própria manutenção. Neste sentido, a possibilidade de pensar criticamente acerca da nossa barbárie comum é aberta por estas distopias.

Ou seja, as barbaridades com as quais nos deparamos nessas narrativas, por mais impressionantes e irracionais que possam parecer, são mais comuns do que deveriam dentro das nossas relações sociais. A queima dos livros em Bradbury, por exemplo, muito além que a clara referência à queima que ocorreu durante a 2ª Guerra Mundial, na Alemanha nazista, há uma forte ligação com as censuras que alguns livros ainda recebem dentro de escolas, sendo até mesmo banidos das leituras obrigatórias. Mas nos chocamos com a ficção porque a nossa realidade às vezes é tão caótica que nos passa despercebida.

E é por isso que distopias, ainda mais hoje, precisam ler lidas, escritas, publicadas e revisitadas por públicos de várias idades. Essas literaturas nos fazem pensar, reagir e refletir sobre o mundo em que vivemos, sobre quem somos, quem queremos ser e sobre o mundo que queremos construir no futuro, para as próximas gerações. Distopias são uma forma de resistência. Uma forma de lembrar o quanto a nossa sociedade pode ser autodestrutiva, ainda mais em tempos de desespero e incerteza. Aqui, em terras brasileiras, há ainda mais espaço para essas narrativas ganharem força, se desmembrando nos diversos desenrolares políticos e sociais que vivenciamos dia após dia.

E pensando no público jovem, é imprescindível que se dê abertura para narrativas escritas que estejam em foco nessa faixa etária.

No Brasil, os inúmeros acontecimentos políticos, sociais e ambientais colocam a distopia como espaço presente e, defendo aqui, que a recepção de leituras distópicas pelo público jovem-adulto, bem como o aumento de produções de distopias brasileiras — algo não muito reconhecido na literatura do país — dá-se em função da necessidade de encontrar espaços de debate para assuntos alarmantes e abafados. (MARQUES; KRÜGER, 2020, p. 183).

Os clássicos nem sempre são tão atrativos, mas livros YA conseguem construir o caminho das pedras dos jovens leitores até essas obras. Além disso, ajudam na construção de um senso crítico e numa nova maneira de encarar o mundo que os rodeia. E, em uma atualidade em que a alienação nos persegue de todos os lados, é preciso dar espaço às narrativas literárias, afinal, os livros não mudam diretamente a realidade, mas eles mudam pessoas, e é a partir dessas pessoas que grandes mudanças podem ser feitas.

Referências

CHIAMPI, Irleamar. **O realismo maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

HILÁRIO, L. C. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013. DOI: [10.5007/2175-7917.2013v18n2p201](https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. Tradução de Vidal de Oliveira. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

JOBIM, José Luís. **Literatura comparada e literatura brasileira: circulações e representações**. Roraima: Editora da UFRR, 2020.

MARKS DE MARQUES, E.; DE CARVALHO KRÜGER, L. A literatura distópica infanto-juvenil como um espaço para discussões fora do espaço acadêmico: um ensaio sobre a crise das humanidades e o papel do gênero literário distópico no Brasil. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 171-186, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4392>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NIA, Fernanda. **A mensageira da sorte**. São Paulo: Plataforma 21, 2018.

NOVELLO, Eric. **Ninguém nasce herói**. São Paulo: Seguinte, 2017.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PEREIRA, ÂNDERSON; AVILA NETO DE FARIAS, A. A distopia no Brasil: a fantasia como escape na literatura nacional. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 2, 3 mar. 2020.

SILVA, E. M. da. (2021). A literatura distópica e a sua obscura utopia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 1375-1393. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i12.358>

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. Tradução de Silvia Delpy. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

ZAMIÁTIN, Ievguêni. **Nós**. Tradução de Gabriela Soares. São Paulo: Editora Aleph, 2017.

PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E VISUALIDADE

Fábio José Santos de Oliveira³⁵⁷

Resumo: Aguinaldo José Gonçalves, um expoente dos estudos interartísticos no Brasil, afirma, em *As relações homológicas entre a Literatura e as Artes Plásticas* (1997), que aproveitamentos temáticos, classificados por ele como “relações analógicas imediatas”, tendem a produzir apenas resultados superficiais. Para Gonçalves, é importante que a pesquisa avance do estágio das aproximações por assunto (que podem até se fazerem necessárias) para o de possíveis confluências em níveis mais profundos. No caso de Gonçalves, esse aprofundamento é classificado como “relações homológicas”. Ainda que sua metodologia não sirva necessariamente para todo e qualquer estudo entre-artes, seu interesse por diálogos que aprofundem a mera obviedade diz muito sobre resultados mais rentáveis hermeneuticamente quando da comparação entre obras de artes distintas. E é justamente em termos de uma discussão mais aprofundada e amadurecida que adquire importância um panorama histórico das relações interartes, porque este nos permite um mínimo de compreensão sobre as possibilidades e os limites da relação entre a Literatura e outros domínios artísticos. Para efeitos desta apresentação, esse panorama histórico se reservará a quatro momentos (e sempre no campo da visualidade): 1) a Idade Média, 2) o contexto renascentista e sua relação com a Antiguidade, 3) o final do século XIX e 4) a “síntese das artes” nas vanguardas europeias. São referências importantes para esta apresentação: Gonçalves (1997), Lee (1940), Lessing (2011), Seligmann-Silva (2011), Oliveira (2020), entre outros.

Palavras-chave: Literatura e visualidade. *Ut pictura poesis*. Paralelo entre as artes. Síntese das artes.

“Buscar as equivalências homológicas entre sistemas distintos é verificar possíveis correspondências entre tais procedimentos e também verificar as diferenças de operacionalização de recursos oferecidos por cada um dos meios expressivos.”

José Aguinaldo Gonçalves,

Relações homológicas entre literatura e artes plásticas

357 Professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), docente do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB) e coordenador do Grupo de Pesquisa em Literatura e Visualidade (LiteVis – CNPq/UFS).

Aguinaldo José Gonçalves, um expoente dos estudos interartísticos no Brasil, afirma, em *As relações homológicas entre a Literatura e as Artes Plásticas* (1997), que aproveitamentos temáticos, classificados por ele como “relações analógicas imediatas”, tendem a produzir apenas resultados superficiais. Para Gonçalves, é importante que a pesquisa avance do estágio das aproximações por assunto (que podem até se fazerem necessárias) para o de possíveis confluências em níveis mais profundos. No caso de Gonçalves, esse aprofundamento é classificado como “relações homológicas”. Ainda que sua metodologia não sirva necessariamente para todo e qualquer estudo entre-artes, seu interesse por diálogos que aprofundem a mera obviedade diz muito sobre resultados mais rentáveis hermeneuticamente quando da comparação entre obras de artes distintas. E é justamente em termos de uma discussão mais aprofundada e amadurecida que adquire importância um panorama histórico das relações interartes, porque este nos permite um mínimo de compreensão sobre as possibilidades e os limites da relação entre a Literatura e outros domínios artísticos. Para efeito deste texto, esse panorama histórico se reservará a quatro momentos (e sempre no campo da visualidade): 1) a Idade Média, 2) o contexto renascentista e sua relação com a Antiguidade, 3) o final do século XIX e 4) a “síntese das artes” nas vanguardas europeias.

Dispensando aqui os casos de inscrições encontráveis em certas pinturas,³⁵⁸ não poderíamos ignorar, durante a Idade Média, os não poucos manuscritos nos quais aparecem pequenas ilustrações, denominadas iluminuras³⁵⁹ e quase sempre concernentes ao conteúdo verbal do volume ilustrado. As iluminuras encontram variadas formas de realização: as “iniciais” (letras capitais em princípio de parágrafo ou de capítulo), as “composições decorativas” (às margens de um manuscrito e representando elementos fabulosos, da fauna ou da flora), “miniaturas” (que ilustram o conteúdo verbal) e “brasões” (indicativos da família responsável pela confecção do manuscrito). Apesar de as iluminuras se aterem a um conteúdo verbal, não se poderia afirmar que seus artistas desenvolvessem as ilustrações em completa subserviência à “palavra”. Segundo Hélène Pomme, elementos como o gestual das figuras representadas, a posição das ilustrações na página e até as cores aplicadas nas figuras poderiam indicar acréscimos de sentido, muitas vezes de ordem simbólica e/ou emblemática.

As obras ilustradas são geralmente representativas de uma práxis bem definida (religiosa, nobiliárquica, artística ou até científica) e sua ocorrência está geralmente ligada a essas mesmas práxis. É assim que emergem, desse período, beatos, livros de horas, armoriais, livros de linhagem, cancioneiros, etc. Desse conjunto, talvez o exemplo mais bem conhecido seja *De laudibus Sanctae Crucis* [*Do louvor à Santa Cruz*], de Rábano Mauro (ca. 780-856), obra que

358 “L’écriture même n’échappe pas à un traitement pictural : des inscriptions placées dans les fonds des tableaux, au Moyen Âge comme à la Renaissance [...]” (BERGEZ, 2007, p. 4). “A própria escrita não escapa a um tratamento pictural: inscrições localizáveis no fundo dos quadros, tanto na Idade Média quanto no Renascimento [...]” (tradução nossa).

359 Do latim “illuminare”, significando, segundo Busarello (2007, p. 133), “esclarecer, iluminar; fazer brilhar”.

se destaca pela maneira como o autor “desenvolveu o *carmen figuratum* dentro dos *versus intertexti* [...]” (CLÜVER, 1997, p. 48). Os textos de fundo religioso de Rábano Mauro projetam, a partir do conjunto verbal, imagens visuais também religiosas, formando um todo verbo-visual.

Poder-se-ia objetar nesse momento que boa parte dessas obras ilustradas não corresponde exatamente a produções classificáveis como literárias (e mesmo na atualidade, quando o termo Literatura já foi tantas vezes posto em cheque):

[...] o objeto literário, como o entendem as teorias contemporâneas – ou seja, aquele que se serve conscientemente da faculdade criadora da imaginação para recompor uma dada realidade com fins de fruição artística – ainda não existe no período aqui focalizado. (MONGELLI; VIEIRA, 2003, p. 10).

Independentemente dos limites terminológicos desses manuscritos, valem a menção e o estudo deles em abordagens com cotejo literário, tendo em vista que esse material tem muito a dizer sobre o modo de pensar e agir dos indivíduos daquele tempo, sem esquecer, ainda, a matéria não raro criativa das produções visuais em sua proximidade com a parte verbal, tanto em termos de uma simples justaposição entre as linguagens, como em termos de uma relação mais estrita entre estas (a exemplo da simultaneidade verbo-visual de Rábano Mauro).

Mas é a partir do Renascimento que discursos a favor ou contra a equiparação das artes se farão ouvir com maior insistência, e sempre em diálogo com a Antiguidade clássica. À parte a máxima de Simônides de Ceos (“a pintura é uma poesia cega; a poesia é uma pintura que fala”), compreendendo um quiasmo direto entre a arte da palavra e as artes visuais, outras ocorrências da Grécia e da Roma antigas apenas “[aplicam nas] obras os princípios e experiências da pintura à eloquência e à poesia” (LESSING, 2020, p. 77-78). Nesses casos, o que encontramos são aproximações, que, baldado o específico de cada filósofo, tratam de potencialidades miméticas no uso da palavra.³⁶⁰ De qualquer forma, o Renascimento trouxe à tona grande parte dessas considerações e a fez vigorar como discursos importantes na equiparação entre as artes. Em *Ut pictura poesis* (1940), Rensselaer W. Lee (1898-1984) estuda o impacto que esses fragmentos clássicos tiveram sobre a pintura no cenário artístico da Renascença e do Classicismo. De meados do século XVI a meados do séculos XVIII, os tratados de artes e sobre literatura quase sempre destacaram a proximidade entre a pintura e a poesia: “Both Aristotle and Horace had suggested interesting analogies between poetry and painting, though they had by no means tended to identify them as did the Renaissance and Baroque critics.” (LEE, 1940, p. 199)³⁶¹.

360 Não cumpre abordar aqui essas especificidades, mas não custa referir, nesse ponto e por exemplo, as distintas formas como Aristóteles e Horácio concebem a representação da realidade.

361 “Tanto Aristóteles quanto Horácio sugeriram analogias interessantes entre a poesia e a pintura, muito embora eles não pretendessem identificá-las de forma alguma como o faziam os críticos da Renascença e do Barroco.” (tradução nossa).

Lee expõe ainda como a *Poética* de Aristóteles e a *ut pictura poesis* de Horácio foram utilizadas no Renascimento para defender a pintura como arte liberal, e não mecânica, como era avaliada até então: “Now [after 1550] the analogies between poetry and painting that these famous treatises contained could not fail in a humanistic age to impress critics who sought to invest painting with the dignity of a liberal art [...]”³⁶².” (LEE, 1940, p. 200). Para tanto, os teóricos do Renascimento invertem a lógica contida na *ut pictura poesis*, na qual a pintura é termo de destaque, tendo em vista que Horácio considerava justamente a possibilidade imagética contida na *poesis*. O que era *ut pictura poesis* (“a poesia é como uma pintura”) passa a ser lido como *ut poesis pictura* (“a pintura é como uma poesia”). Com a máxima de Horácio, a literatura e a pintura passam a ser nomeadas como irmãs, do que resulta uma tradição secular em defesa do paralelo entre as duas.

No século XIX, as mudanças em termos estéticos vão se aprofundando. Pouco a pouco, passa-se da *ars poetica* (conforme a tradição clássica) para a *ars poetarum* (com foco no gênio individual); da *mimesis* (destaque na imitação) para a *poesis* (destaque na invenção); da “*natura naturata*, a criação de Deus enquanto mundo criado, [para] a *natura naturans*, a criação de Deus enquanto poder criador” (MOSER, 2006, p. 47). O resultado disso é que a pintura já não seria avaliada pelas histórias que “narraria”, mas pelo trabalho plástico articulado. Os contatos entre as artes ainda continuam possíveis, mas mudam de expressão. As artes vão adquirindo autonomia para uma não-representação da realidade e para uma progressiva autorreferência: « L’art peut-il sortir du discours de son auto-justification ? Peut-être, s’il devient une fin en soi, s’il se replie vers son domaine intérieur. C’est la mutation que prendront en charge les romantiques. » (LAURE, 1998, s. p.)³⁶³. Nesse sentido, do “paralelo das artes” parte-se à *fraternité des arts* ou mesmo à *fusion des arts*:

La fraternité des arts est un mouvement dont on a pu contester la réalité concrète, et qui traduit une aspiration d’union entre les artistes plutôt qu’entre les arts ; en revanche, la fusion des arts veut unifier les spécialités, au prix d’une sorte de transmutation poétique. (LARUE, 1998, s. p.)³⁶⁴

Segundo Larue, a *fraternité des arts* constava da colaboração entre artistas, a exemplo do baile organizado por Alexandre Dumas, pai (1802-1870), para o qual teriam colaborado dançarinos, pintores, poetas e músicos.³⁶⁵ O sentimento de trabalho conjunto marcava a *fraternité*

362 “Agora [a partir de 1550] as analogias entre a poesia e a pintura que esses famosos tratados continham não falhariam numa época humanística a impressionar os críticos que buscavam investir a pintura com a dignidade de uma arte liberal [...]” (tradução nossa).

363 “A arte pode sair do seu discurso de autojustificação? Talvez, se ela se tornar um fim em si mesma, se ela recuar em direção a seu domínio interior. É a mudança de que os românticos se encarregarão.” (tradução nossa).

364 “A fraternidade das artes é um movimento do qual podemos constatar uma realidade concreta, e que traduz um anseio de união entre os artistas antes que entre as artes; por sua vez, a fusão das artes deseja unificar as especialidades ao preço de uma espécie de transmutação poética.” (tradução nossa).

365 A realização desse baile ficou registrada em *Mes Mémoires* (1852) [*Minhas Memórias*], do próprio Dumas, pai.

des arts: « Les artistes y travaillent ensemble, les peintres illustrent les écrivains contemporains [...]. » (LAURE, 1998, s. p.)³⁶⁶. A *fusion des arts* aprofunda os contatos: uma arte passa a investir na outra. Em meio a isso, Delacroix chega a defender que a pintura seria mais imaterial que a música e a poesia: « [...] l'art du peintre est d'autant plus intime au cœur de l'homme qu'il paraît plus matériel. » (*apud* LAURE, 1998, s. p.)³⁶⁷. E isso porque, segundo Delacroix, qualquer obra pictórica despertaria no público “tesouros desconhecidos da alma”: « Delacroix lecteur de Byron appelle 'poésie' ce principe fédérateur de tous les arts. » (LAURE, 1998, s. p.)³⁶⁸. Não por acaso assim se expressa Charles Baudelaire (1821-1867) avaliando a produção de Delacroix: « Grand liseur, cela va sans dire. La lecture des poètes laissait en lui des images grandioses et rapidement définies, des tableaux tout faits, pour ainsi dire. » (BAUDELAIRE, 1925, p. 7)³⁶⁹. E nisso se encontra toda a novidade da afirmação de Baudelaire: que um pintor revele imagens grandiosas não tanto por sua técnica pictórica, mas por sua capacidade de leitura e absorção do conteúdo lido.

É preciso assinalar que Charles Baudelaire também deporá contra o “paralelo das artes”, e isso é visto partir do soneto « Correspondances », de *Les fleurs du mal* (1857). Nesse poema, Baudelaire defende a correspondência entre as linguagens, mas numa perspectiva que é tanto de inovação estética quanto de ruptura metafísica: “o que o poeta almeja é nada mais que a perfeita integração de todos os sentidos e a integração do espírito com a carne, para que o ser possa atingir uma unidade indissolúvel.” (GOMES, 2016, p. 30). Nessa perspectiva, a comparação não recai naquilo que haveria de igual entre as artes (como notamos anteriormente), mas naquilo que as artes poderiam suscitar no público intimamente. O efeito alcança suma importância aqui. Essa correspondência, aliás, vai marcar profundamente os artistas do Simbolismo, sobretudo pela valorização cromática e da sinestesia. Basta mencionar o poema « Voyelles » (“Vogais”), de Arthur Rimbaud (1854-1891), “em que cada som vocálico correspondia a uma cor, [estimulando] uma onda de pesquisas científicas e estéticas sobre a sinestesia” (GAGE, 2012, p. 120). Além disso, encontramos no mesmo século a defesa da *Gesamtkunstwerk* (obra de arte total), flagrante em Richard Wagner (1813-1883), o qual “[concebia] a Ópera como uma arte que fosse a súpula de todas as artes, graças à magia da orquestração e da cenografia” (GOMES, 1994, p. 21).

De algum modo, esse anseio pela arte total redundará no século XX na chamada “síntese das artes”. Na pintura, temos como exemplos as colagens de jornal feitas por Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963), em diálogo visível com a verbalidade e em claro

366 “Os artistas trabalham juntos aí, os pintores ilustram os escritores contemporâneos [...]” (tradução nossa).

367 “[...] quanto mais material pareça a arte do pintor, tanto mais íntima ela será ao coração do homem.” (tradução nossa).

368 “Delacroix, leitor de Byron, chama de ‘poesia’ esse princípio unificador de todas artes.” (tradução nossa).

369 “Grande leitor, nem é preciso dizer. A leitura dos poetas deixava nele imagens grandiosas e rapidamente definidas, bem como quadros praticamente prontos, por assim dizer.” (tradução nossa).

desafio aos limites da representação pictórica. Quanto à Literatura, poderíamos citar os selos colados por Guillaume Apollinaire (1880-1918) em *Calligrammes* (1918) [*Caligramas*], obra na qual, aliás, há um aproveitamento intenso da iconicidade a partir dos poemas, de tal modo que o título da obra se tornaria adjetivo para poemas com essa perspectiva. Em resumo, “seja na pintura, seja na literatura, a partir do Futurismo e do Cubismo se reforçam as tentativas desse esforço de ‘síntese’, nas quais se projeta como fim imediato o debate sobre a representação e sobre os limites aplicados à matéria artística.” (OLIVEIRA, 2020, p. 387). São, portanto, “[...] tentativas de tornar o espaço visual da pintura lugar concreto da palavra e o espaço eminentemente verbal da poesia lugar ainda da linguagem visual [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 387).

Como pudemos perceber, da *ut pictura poesis* à “síntese das artes”, a quantidade de obras passíveis de interesse para um estudioso das relações interartísticas é bem vasta. Por força da brevidade deste texto, encerramos nossa abordagem em princípios do século XX e, com isso, deixamos escapar um amplo leque de discussões de diversa ordem ocorridas após esse período. Para não deixarmos em branco, da segunda metade do século XX para cá, encontramos uma perspectiva mais aberta às tecnologias e aos produtos culturais a elas associados, e isso gerou (e tem gerado) uma série de estudos, resumidos geralmente sob o signo da intermedialidade. Abre-se aqui um caminho bem diverso de tudo quanto foi exposto.³⁷⁰ Independentemente do caso, um estudo comparativo entre-artes/ entre-linguagens pede do pesquisador certo nível de aprofundamento em qualquer uma das áreas confrontadas, ainda que alguma delas possa se destacar em virtude do campo de atuação desse mesmo pesquisador (no nosso caso, a linguagem verbal e, por sua vez, a Literatura). Como comentamos no princípio, esperamos que esse panorama histórico sobre obras, máximas e debates teóricos concernentes à relação entre artes distintas (com enfoque nas da visualidade) possibilite ao leitor uma ideia mais nítida, mesmo em sua brevidade, de quão instigante e complexo é o assunto, “non pour confondre littérature et peinture, mais bien plutôt pour aviver leurs différences en faisant valoir leurs séductions réciproques [...]” (BERGEZ, 2007, p. 4)³⁷¹.

Referências

BAUDELAIRE, Charles. **L'Art Romantique**. Notes Jacques Crépet. Paris: Louis Conard, 1925.

BERGEZ, Daniel. Perspectives et lignes de fuite. **Revue Europe**, v. 933-934, p. 3-8, jan./fev. 2007.

BUSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. 6. ed. 4 reimp. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

³⁷⁰ Para uma introdução a esses estudos, conferir Moser (2006) e Clüver (2006).

³⁷¹ “Não para confundir literatura e pintura, mas, antes, para avivar suas diferenças ao valorizar suas seduções recíprocas.” (tradução nossa).

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 2, p. 37-55, 1997.

CLÜVER, Clauss. Inter textus/ inter artes/ inter media. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 14, p. 10-41, jul./dez. 2006.

GAGE, John. **A cor na arte**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

GOMES, Álvaro Cardoso. **A Literatura Portuguesa em Perspectiva**. Direção de Massaud Moisés. São Paulo: Atlas, 1994. vol. 4 – Simbolismo, Modernismo.

GOMES, Álvaro Cardoso. **O Simbolismo, uma revolução poética**. São Paulo: EdUSP, 2016.

GONÇALVES, Aguinaldo José. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 2, p. 57-68, 1997.

HORÁCIO. **Epistula ad Pisones** (ed. bilíngue). Organização Bruno Maciel *et alii*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

LARUE, Anne. De l'*Ut pictura poesis* à la fusion romantique des arts. In: CAULLIER, Joëlle. **La Synthèse des arts**. Lille: Presses du Septentrion, 1998.

LEE, Rensselaer W. Ut pictura poesia: The humanistic theory of painting. **The Art Bulletin**, vol. 22, n. 4, p. 196-269, dez. 1940.

LESSING, Gotthold Ephraim. **Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia**. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2020.

MONGELLI, Lênia Márcia; VIEIRA, Yara Frateschi. **A estética medieval**. Direção Massaud Moisés. Cotia: Íbis, 2003.

MOSER, Walter. As relações entre as artes: por uma arqueologia da intermedialidade. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 42-65, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Fábio de. Os sapatos novos do poeta: ensaio sobre a síntese das artes em Apollinaire, Picasso e Braque. **Garrafa**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 384-411, jul./set. 2020.

POMME, Hélène. L'image dans le livre médiéval. Bibliothèque Nationale de France (BnF). Disponível em: http://classes.bnf.fr/pdf/fiche_images.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução/Intradição. *In*: LESSING, Gotthold Ephraim. **Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia**. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 9-73.

PERCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS: ANÁLISE DA VARIAÇÃO DA SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NAS VARIÁVEIS SOCIAIS EM CAXIAS-MA

Cibelle Corrêa Beliche Alves³⁷²

Rayane de Andrade Rodrigues³⁷³

Resumo: O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que investiga como as características sociais dos ouvintes, bem como o significado social das variantes linguísticas, afetam na percepção de quão *educado, inteligente, escolarizado e formal* soam os falantes caxienses. Interessa verificar se os ouvintes caxienses associam, do mesmo modo, o uso das variantes *tu com concordância, tu sem concordância e o você*. Isso porque, conforme Labov (1993), as variáveis fonéticas têm recebido mais atenção nos estudos de percepção quando comparadas às variáveis gramaticais, tornando-as menos disponíveis para a avaliação social. Para atingir esse objetivo, esta pesquisa embasou-se nos pressupostos teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2006 [1996], 2008 [1972]; ECKERT, 2008, 2012), Santos (2020), Soriano (2017) e Barcellos (2020). Os estímulos foram criados por três falantes do sexo masculino e naturais da cidade de Caxias-MA e foram organizados de acordo com a técnica dos estímulos pareados (LAMBERT *et al.*, 1960; CAMPBELL-KIBLER, 2006, 2009) e constituem sentenças com as variáveis da segunda pessoa singular já citadas. Os resultados passarão pelas análises de regressão linear (R Core Team, 2019) e poderão sinalizar como os falantes caxienses são percebidos em seus disfarces com as formas pronominais *tu com concordância e você* como mais educados, inteligentes, escolarizados e formais, ao passo que nos disfarces com as formas *tu sem concordância* serão percebidos como menos educados, inteligentes, escolarizados e formais.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista. Percepção Sociolinguística. Significados Sociais.

Introdução

As pesquisas sociolinguísticas no Brasil em diferentes comunidades de fala, na sua grande maioria, são estudos concentrados em análises de usos e produção de variáveis linguísticas, sobre amostras de fala espontânea ou semiespontânea dos informantes (MENDES; OUSHIRO,

372 Orientadora, Professora Adjunta III do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: cibelle.beliche@ufma.br

373 Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: rayane.andrade@discente.ufma.br

2011). Todavia, há uma concentração bem menor em relação aos estudos que visam discutir a importância da percepção linguística de produção das formas variáveis, sobretudo, as morfossintáticas. Nesse sentido, esta pesquisa visa investigar, por meio de um experimento de percepção sociolinguística em variáveis morfossintáticas, as percepções sociolinguísticas associadas às formas linguísticas da segunda pessoa do singular, em contextos que apresentam a forma TU + concordância, como, por exemplo (em “**tu estudaste** para a prova amanhã”), a forma TU + não concordância, como, por exemplo (em “**tu fez** a atividade”) e na forma VOCÊ, como, por exemplo (em “**você falou** com a professora”).

O principal objetivo é apresentar o desenho do experimento de percepção que nos ajudará a verificar quais significados sociais estão associadas às percepções dos ouvintes caxienses em relação às formas pronominais da segunda pessoa do singular. Visto que os estudos de produção não nos permitem acessar esses significados de modo mais preciso, mas nos possibilitam chegar a um questionamento que nos direciona a fazer esta pesquisa: as dimensões sociais são alteradas para os ouvintes caxienses a depender do uso das formas linguísticas da segunda pessoa do singular?

Para se chegar às respostas desse questionamento, a pesquisa vai se desenvolver metodologicamente na técnica de *falsos pares* ou dos *estímulos pareados*³⁷⁴ (LAMBERT *et al.*, 1960; CAMPBELL-KIBLER, 2006; OUSHIRO, 2015; SORIANO, 2016; CANEVER, 2017; MENDES, 2018; SANTOS, 2020). A técnica consiste na criação de estímulos auditivos que são manipulados no sentido de que todos pareçam iguais em todos os aspectos, menos em relação à variável em foco. Deste modo, são apresentados aos participantes da pesquisa para que possam responder um questionário a respeito de suas impressões sobre os estímulos criados “falsos pares”. Pretendemos, com essa pesquisa, compreender o funcionamento da variação e observar se os significados sociais associados às formas linguísticas da segunda pessoa do singular pelos ouvintes caxienses são compartilhados ou divergentes.

As três ondas da sociolinguística

Conhecida por Sociolinguística, Teoria da Variação e Mudança, ou ainda por Sociolinguística Laboviana, nos últimos anos, vem crescendo seus estudos devido à grande relevância dos resultados que refletem não apenas na descrição das línguas enquanto sistema, mas também por levantar questões referentes às decisões educacionais exigidas pelas inúmeras questões que a diversidade linguística exerce no mundo moderno. No entanto, o desconhecimento da realidade linguística exige cada vez mais a realização de pesquisas empíricas, no sentido de se definir o que de fato constitui a língua falada em determinada região, objetivando estudar as variações da língua falada.

³⁷⁴ Tradução proposta por Oushiro (2015) para o termo *matched-guise*.

Para explicitarmos as três ondas do estudo da variação, nos apoiaremos, essencialmente, em Eckert (2012). Para a autora, as três ondas do estudo Sociolinguístico tratam do estudo do significado social na variação linguística sob diferentes interesses e metodologias, o que as torna muito importantes para o estudo da variação, visto que cada uma contribui a seu modo, sem que uma não substitua a outra, mas corroboram com o estudo da variação linguística ao longo das décadas de estudo.

Um dos estudos pioneiros e clássicos de “primeira onda” foi iniciado por Labov (2006 [1996]), sobre a estratificação do inglês nova-iorquino, onde tinha como objetivo descrever os padrões regulares de variação e de mudança linguística. Os estudos labovianos estão associados com os estudos variacionistas definidos de primeira onda, sem dúvidas, foram os que mais ganharam replicações na comunidade científica da Sociolinguística. São estudos nos quais a variação e o estilo estão correlacionados diretamente aos fatores extralinguísticos como sexo/gênero, faixa etária, nível de escolaridade, classe social, entre outros. De acordo com Eckert (2012), esses estudos estabeleceram um padrão regular de estratificação econômica da forma linguística, cuja mudança linguística emerge de pressões dentro do sistema linguístico, e que por consequência atinge a fala dos que estão menos sujeitos a sofrer influência da linguagem padrão, se espalhando por população cada vez mais resistentes às mudanças.

Seguimos para a segunda onda sociolinguística e o que vai diferenciar os estudos tido como de primeira “onda” para os estudos de segunda “onda” é a questão de que os de segunda são voltados para métodos etnográficos em relação aos falantes, buscando evidenciar significados sociais mais locais. Conforme afirma Eckert (2012), esses estudos começaram com a agência social ao uso do vernáculo, bem como características padrão e um foco no vernáculo como expressão da identidade local ou de classe. Enquanto na primeira a variação é definida por categorias macrossociais, na segunda a variação é definida por categorias macrosociológicas.

Todavia, se tratando em um contexto brasileiro, essa abordagem de pesquisa não ganhou muita multiplicidade comparada com os estudos de primeira onda. O trabalho de Eckert (2000 *apud* SANTOS, 2020) é um exemplo que se encaixa na segunda onda. A autora tinha como objetivo definir as características mais locais, no colégio Belten High, situada na periferia de Detroit. Foram analisados subgrupos como os *jocks* e os *burnouts*, ambos com características distintas. O primeiro se caracterizava como alunos de classe média, atletas e valores direcionados à orientação do colégio e dos professores, enquanto o segundo caracterizava alunos de classe mais baixa, associados à urbanidade e com valores menos voltados para a orientação do colégio e dos professores. Mediante a pesquisa, a autora identificou diferentes usos do alçamento e a posteriorização de vogais média e baixa, a exemplo de *bot* e *bought*, além da variável sintática de “negação”, como em *I don't know nothing*, que contribuíram para a construção dos

estilos associados às duas comunidades de práticas distintas que mais se destacavam entre os alunos (SANTOS, 2020). Em outras palavras, os usos linguísticos desses grupos tendem a manter uma diferenciação mediante a variação dos falantes, ou seja, normas linguísticas compartilhadas que atuam diretamente na construção/expressão de identidades.

Por fim, chegamos então na terceira “onda” sociolinguística, que se diferencia por demais das duas primeiras em várias questões. A principal delas é que a variação já não é mais correlacionada a categorias macro-micro sociais, mas como práticas através das quais ela se posiciona, comunica e interage no mundo social, ou seja, a *prática linguística*. Outra questão que a torna diferente das demais é a noção de estilo, entendido como o *locus* da criação dos significados sociais (ECKERT, 2012).

Vale notar que, nos estudos de terceira onda, a análise é mais concentrada no papel do indivíduo e na construção de *estilos* e *personas*, ou seja, um mesmo usuário da língua fazendo uso de várias formas linguística e não linguística diretamente relacionadas a significados sociais diversos (BARCELLOS, 2020). Assim, a mudança linguística passa a ser tratada em segundo plano e os significados sociais da variação passam então a ser o foco e as variáveis assumem significados específicos. Conforme Mendes (2017, p. 103): “a terceira onda da Sociolinguística representa uma volta ao significado social da variação”.

Entende-se que, nos estudos de terceira onda, a identidade revela uma posição assumida pelo sujeito no interior das variadas instituições nas quais ele vive. Os significados sociais fazem parte sempre da construção que coopera entre falantes e ouvintes (OCHS, 1993, p. 291 *apud* SORIANO, 2016). E são tantas posições quantas comunidades interativas o sujeito atua. Isto porque cada campo social, ou comunidade de prática, exige um posicionamento específico do sujeito, de acordo com os diferentes papéis sociais que ele exerce.

É nos estudos da terceira onda que Eckert (2012) lança mão do conceito de comunidades de práticas (lócus primordial da construção estilística”), pois assim facilita a compreensão de que a construção de uma persona/identidade pode estar diretamente associada à agentividade linguística que percorre a maneira como o indivíduo conduz os estilos.

Metodologia

Locus da pesquisa

Sobre a seleção da escolha do *locus* da pesquisa, Blom e Gumpers (1972, p. 434) já ressaltavam o quão importante é conhecer a comunidade local pesquisada. Eles falam que “Para interpretar o que se ouve, o investigador deve ter algum conhecimento prévio da cultura local e dos processos que geram significados sociais, sem o qual é impossível generalizar sobre as implicações sociais de diferenças dialetais” (*apud* MIRANDA, 2014, p. 73).

O local selecionado é a cidade de Caxias, no estado do Maranhão. A cidade tem uma área de 5.150,667 Km² e uma população de 166.159 habitantes (IBGE, 2021). Localiza-se a latitude -04° 51' 32" sul e longitude -43° 21' 22" oeste, situada no sertão maranhense a cerca de 360 km de São Luís, capital do Estado e 66 km de Teresina, capital do estado do Piauí. É cortada na zona urbana e rural pelo rio Itapecuru e, apenas na zona rural, pelo rio Parnaíba.

Conhecida também como “Terras das águas cristalinas” e “A princesa dos sertões maranhenses”, é um dos maiores centros econômicos do estado graças a seu desempenho industrial e engloba um grande centro político, cultural e populacional do Maranhão.

Durante o século VXII, os franceses invadiram as terras maranhenses, com o movimento Entradas e Bandeiras, e se ocuparam das margens do Rio Itapecuru. A princípio Caxias era habitada por índios da tribo Tibiras e Gamelas, que conviviam de forma pacífica com os franceses, mas em 1615 ocorreu a invasão dos portugueses que acabaram expulsando os franceses e vendendo os índios como escravos.

A economia caxiense adivinha da agricultura, tendo como principais produtos arroz, milho, feijão e algodão. Passou a ser referência na produção e tornou-se o grande centro de produção, ficando atrás apenas da capital. Com o desenvolvimento econômico no auge, Caxias recebeu sua primeira fábrica de Companhia União Caxiense.

Em relação à arquitetura, Caxias merece destaque entre os municípios maranhenses, devido a sua idade, história e de certo modo ao estilo europeu (MIRANDA, 2014). Vale ressaltar que Caxias possui uma cultura riquíssima de grandes poetas, tais como: Gonçalves Dias, o maior poeta indianista brasileiro; Coelho Neto, o príncipe dos poetas brasileiros; Dias Carneiro, o poeta do sertão maranhense, especialmente do rio Itapecuru; Vespasiano Ramos, o poeta da boemia; e o idealizador da bandeira nacional Teixeira Mendes, entre outros. Também têm lugar cativo outros literatos, como Afonso Cunha, Teófilo Dias, César Marques, somente para citar alguns.

Vale ressaltar que, em 1950, quando Antenor Nascentes selecionou as localidades para compor a rede de pontos do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), a princípio, a cidade de Caxias foi selecionada para fazer parte do projeto devido a sua grande importância para o desenvolvimento da língua portuguesa, e um dos fatores que se deram a essa seleção foi devido ao emprego usual do pronome tu.

Em síntese, a cidade de Caxias possui uma grande importância histórica, geográfica, socioeconômica, demográfica, além de ser uma região de fronteiras com a capital do Piauí – o que contribui para o trânsito de pessoas a outros estados – foi também um grande ponto de ligação e encontro de correntes de povoamento do sul e do norte do estado. O que também

não podemos deixar de mencionar é o fato de que a cidade foi cenário de memoráveis batalhas como a adesão à Independência do Brasil e à Balaiada, ambas contendo histórias que foram e ainda são muito significativas para a cidade. E nos vale mencionar um dos motivos pessoais, que a autora da pesquisa é residente na cidade de Caxias.

Definições do experimento

Fizemos uma adaptação da técnica dos estímulos pareados (LAMBERT *et al.*, 1960; CAMPBELL-KIBLER, 2006; OUSHIRO, 2015; SORIANO, 2016; SANTOS, 2020; MENDES, 2017; CANEVER, 2017). A técnica consiste em uma avaliação indireta na qual o falante não tem consciência do foco da pesquisa, isto é, do objeto que está sendo investigado.

Lambert *et al.* (1960) usaram essa técnica para fazer um estudo de atitudes sociolinguísticas em 130 estudantes universitários – anglófonos e francófonos – em relação à língua inglesa e francesa. Para a construção dos estímulos, utilizou-se leitura de um texto escrito em francês, porém foi traduzido para o inglês e contou com a ajuda de quatro falantes bilíngues. Os ouvintes foram expostos a ouvir as gravações dos dois textos e em seguida submetidos a fazerem julgamentos e opiniões sobre os falantes, a respeito de sua aparência, personalidade, profissão e entre outros. Durante essa tarefa, os informantes não foram avisados de que se tratavam dos mesmos falantes; os resultados mostravam que eles não conseguiram de fato identificar que se tratava da mesma voz e, diante desse acontecido, os pesquisadores chegaram à conclusão sobre o que estava sendo avaliado não eram as gravações, mas sim a língua. Desse modo, o experimento criado nessa pesquisa trata-se de estímulos quase idênticos: buscamos alcançar resultados similares ao estudo citado acima, para que a avaliação atribuída fosse referente ao fenômeno estudado: a segunda pessoa do singular.

Nesse sentido, desenhamos um experimento no qual foram elaborados “falsos pares” que se diferenciavam apenas quanto à morfologia pronominal. Para a elaboração das sentenças, buscamos selecionar temas relacionados a própria cidade de Caxias/MA (como pontos turísticos), porém tivemos bastante cuidado para não abordar temas polêmicos (como política, visto que se trata de um ano eleitoral) para não desviar a atenção dos ouvintes para interesses além de que não fosse a percepção das formas pronominais em foco.

Foram gravados três homens, todos nascidos e residentes da cidade de Caxias/MA. Eles têm entre a faixa etária de 20 e 40 anos, têm ensino superior completo e todos autodeclarados heterossexuais. Todos gravaram enunciados com quatro pares de sentenças, sendo em três sentenças introduzidas formas pronominais e em uma sentença introduzido um distrator. Partimos da decisão de selecionar participantes apenas do sexo masculino, devido acreditarmos que pudéssemos ter controle da variável.

Os informantes foram levados para um ambiente silencioso para as gravações das sentenças. Por não ter suporte de um gravador profissional, optamos por utilizar um gravador do aparelho celular. Abaixo estão as três versões das sentenças que foram gravadas, ora com *tu com concordância*, ora com *tu sem concordância* e ora com *você*. Elas foram gravadas quantas vezes foram necessárias para que pudesse ter um teor de naturalidade, a fim de não transparecer uma leitura forçada.

Versão 1 (tu com concordância): Oi, Marcela. Tudo bem? **Tu sabes** que agora na Veneza tem piscina natural né, o que **tu achas** de irmos lá nesse final de semana?

Versão 2 (tu sem concordância): Oi, Marcela. Tudo bem? **Tu sabe** que agora na Veneza tem piscina natural né, o que **tu acha** de irmos lá nesse final de semana?

Versão 3 (você): Oi, Marcela. Tudo bem? **Você** sabe que agora na Veneza tem piscina natural né, o que **você acha** de irmos lá nesse final de semana?

Para a elaboração dos disfarces, mantivemos o mesmo assunto (ponto turístico), para que não houvesse interferência nas respostas obtidas. Também optamos em colocar duas ocorrências em cada sentença com a intenção de chamar a atenção dos ouvintes para o fenômeno estudado. Todos os disfarces passaram pelo auxílio do programa Praat (BOERSMA; WEESNINK, 2019) e fizemos o tratamento dos disfarces, pois com base a técnica de *matched-guise*, eles precisam ser idênticos, salvo a variante estudada.

Os estímulos, depois de ter passado pela preparação e organização, foram apresentados para os ouvintes. Os ouvintes irão escutar os nove disfarces experimentais mais os 3 distratores (individualmente); a ordem das apresentações irá variar, de modo intercalado para que assim possa evitar a influência na pesquisa, de modo a garantir a diferenciação máxima dos falantes.

Depois da preparação e organização dos estímulos, montamos o formulário de percepção. O nosso formulário de percepção foi construído com base nos resultados dos trabalhos de uso e produção sociolinguística (MIRANDA, 2014; ALVES, 2010, 2015).

Com esse experimento, procurou-se responder às seguintes questões: as dimensões sociais são alteradas para os ouvintes caxienses a depender do uso da variável da segunda pessoa do singular? Os falantes são percebidos como mais escolarizados/inteligentes/educados/formais ao usar o tu com concordância? Os falantes são percebidos de maneiras iguais ao usar o tu sem concordância e você?

O questionário de percepção foi criado como base nos modelos de testes de percepção (CAMPBELL-KIBLER, 2006; OUSHIRO, 2015; SORIANO, 2016; SANTOS, 2020; MENDES,

2017; CANEVER, 2017), a fim de verificar quais significados sociais estão embutidos no uso das formas variáveis de segunda pessoa do singular. Nele incluímos 5 variáveis quantitativas na forma de escala de seis pontos: *educação*, *inteligência*, *escolaridade* e *formalidade*. Veja como ficou na figura 1:

Figura 1 – Primeira parte do formulário de percepção

Ouça o áudio e escute quantas vezes quiser. *

	1	2	3	4	5	6	
Nada educado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito educado
Nada inteligente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito inteligente
Nada escolarizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito escolarizado
Nada formal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito formal

Os participantes serão submetidos a responder outra ficha, com informações qualitativas sobre a escolaridade que eles achavam que os falantes tinham (se fundamental, médio ou superior), sobre a faixa etária (se pertencia à primeira faixa etária de 20 – 30 anos, à segunda faixa etária de 30 – 40 anos ou à terceira faixa etária de 40 anos ou mais); sobre a classe econômica à qual eles achavam a qual o falante pertencia (Classe baixa, Classe Média e Classe alta). Além dessas, foi incluída ainda mais uma pergunta em relação à fala dos ouvintes se pareciam com a fala da pessoa que ele estava escutando. Conforme mostra figura 2:

Figura 2 – Segunda parte do formulário de percepção

Você acha que essa pessoa pertence a qual nível de escolaridade? *

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior

Você acha que essa pessoa pertencem a qual faixa etária? *

- Primeira Faixa Etária (20 a 30 anos)
- Segunda Faixa Etária (30 a 40 anos)
- Terceira Faixa Etária (40 anos ou mais)

Você acha que essa pessoa pertence a qual classe? *

- Classe baixa
- Classe Média
- Classe alta

Você acha a sua fala parecida com a fala dessa pessoa? *

- sim
- não

O questionário será aplicado pela própria pesquisadora e, com base nos resultados, iremos analisar as respostas dos participantes para fins de análises estatísticas.

Considerações finais

Com base no experimento apresentado, esperamos levantar possíveis discussões a cerca da percepção/avaliação da variação pronominal de segunda pessoa do singular no dialeto caxiense, sintetizamos algumas hipóteses em relação ao tema que esperamos ser confirmadas durante a aplicação da pesquisa.

Em relação ao pronome *tu* com concordância, acreditamos que, assim como os estudos de usos e produções, os ouvintes caxienses associarão os disfarces como mais educados, inteligentes, escolarizados e formais.

Em relação ao pronome *ocê*, acreditamos que os participantes julgarão essa variante positivamente. Visto que se trata de uma variante inovadora e que vem ganhando forças, conforme mostram os resultados do estudo de uso e produção (MIRANDA, 2014), no qual o pronome *ocê* é a forma marcada do dialeto caxiense.

Em relação ao pronome *tu* sem concordância, acreditamos que será percebido como menos educado, inteligente, escolarizado e formal.

Referências

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. **O uso do tu e do você no português falado no Maranhão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. **Pronomes de segunda pessoa no espaço maranhense**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARCELLOS, Maria Eugênia Martins. **O falar paulist [É ì:] no e os significados sociais de (AN): correlações entre origem do ouvinte e percepção**, 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BOERSMA, Paul. **Praat: doing phonetics by computer**. <http://www.praat.org/>, 2019.

CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. The nature of sociolinguistic perception. **Language Variation and Change**, v. 21, n. 1, p. 135-156, 2009.

CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. **Listener perceptions of sociolinguistic variables: The case of (ING)**. 2006. Tese (Doutorado) – Stanford University, 2006.

CARNEIRO, Honorina Maria Simões. **As formas de tratamento tu/você no português falado ludovicense**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

DRAGER, Katie. Experimental method in sociolinguistics. **Research methods in sociolinguistics: A practical guide**, p. 58-73, 2013.

ECKERT, Penelope. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação linguística. Tradução de Samuel Gomes de Oliveira, Lívia Majolo Rockenbach e Athany Gutierrez. **Organon**, v. 37, n. 73, p. 268-291, 2022 [2012].

ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual review of Anthropology**, v. 41, n. 1, p. 87-100, 2012.

ECKERT, Penelope. Variation and the indexical field 1. **Journal of sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008.

HERÊNIO, Kelly Karine Pereira. **Tu e você em uma perspectiva intra-linguística**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2021. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Marta Maria Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972b].

LABOV, William. The unobservability of structure and its linguistic consequences. NEW WAYS IN ANALYZING VARIATION CONFERENCE. 1993.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York city**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 [1966].

LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. **Journal of social Issues**, v. 23, p. 91-109, 1967.

LAMBERT, W. E. *et al.* Evaluational reactions to spoken languages. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.

LAMBERT, W. E. *et al.* Evaluational reactions to spoken languages. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.

MENDES, Ronald Beline. **Percepção e performance de masculinidades**. 2018. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDES, Ronald Beline. **A terceira onda da Sociolinguística**. 2017.

MIRANDA, A. L. A. **Crenças, atitudes e usos variáveis da concordância verbal com o pronome tu**. 2014. Teses (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2014.

SANTOS, Wendel Silva dos. **Percepções sociolinguísticas acerca da variação subjuntivo/indicativo em São Luís e São Paulo**. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SORIANO, Larissa Grasiela Mendes. **Percepções sociofonéticas do (-R) em São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PLATAFORMA DIGITAL INSTAGRAM: OS RECURSOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS

Winney Aguiar Pimenta³⁷⁵

Manuela Viana³⁷⁶

Resumo: A sociedade está evoluindo constantemente e neste contexto observa-se um destaque na utilização de recursos tecnológicos com fins pedagógicos. Há quem considere que, na contemporaneidade, ela se tornou uma sociedade 4.0 em virtude da íntima relação com a tecnologia. No cenário educacional, procedendo às funções principalmente no processo de ensino e aprendizagem, percebemos que há tanto novas possibilidades como abordagens metodológicas no ensino do português na modalidade escrita para surdos. Neste ínterim, as redes sociais emergem como alternativas educacionais tanto para os alunos que ouvem como para os surdos. Nosso trabalho objetiva realizar um levantamento dos perfis na rede social Instagram com base no compartilhamento de fotos, vídeos e *stories* que ensinam a língua portuguesa na modalidade escrita direcionada para surdo. Destarte, é imprescindível fundamentar nossa pesquisa em autores que tratam da temática como Stumpf (2008), Quadros (1997), Barbosa *et al.* (2017) e Machado (2019). Os resultados obtidos revelam que dos 10 perfis analisados no Instagram, apenas 2 apresentam as suas postagens com foco específico de ensino do português para surdo, sendo que o perfil A possui aproximadamente 676 publicações e mais de 250 seguidores, enquanto o perfil B possui aproximadamente 280 publicações e mais de 10.000 seguidores. Por conseguinte, analisamos que o foco principal dos perfis é ensinar o significado das palavras e o seu contexto; ministrar as aulas em língua brasileira de sinais e utilizar recursos visuais, como imagens e cores que despertam a atenção do surdo. Assim, nesta interação mentes e máquinas, e na provável vivência altamente tecnológica, é essencial ter em mente a preocupação de como se ampliarão todas as formas de experiências educacionais voltadas para o surdo, que visem auxiliar o futuro processo de ensino e aprendizagem do português, que cada vez mais se faz presente no nosso dia a dia.

Palavras-chave: Português. Surdo. Instagram.

Introdução

Em uma sociedade que está em constante transformação, nota-se um destaque na utilização de instrumentos tecnológicos com fins pedagógicos, acarretando grandes mudanças na

375 Discente em Letras Libras de Universidade Federal do Maranhão.

376 Professora da Universidade Federal do Ceará, Mestra em Letras.

educação. Dessa maneira, configura-se o trabalho do professor em sala de aula, impactando todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Porém, tem-se observado barreiras em seu uso educacional, como a falta de recursos das escolas e qualificação profissional e isso acaba sendo um fator de interferência entre as tecnologias e metodologias utilizadas no ambiente escolar.

Ao longo dos anos, os surdos enfrentaram diversas barreiras atitudinais, o que prejudicou a sua inclusão no ambiente educacional. Para isso, é necessária uma elaboração de estratégias pedagógicas aplicadas de forma adequada e que correspondam ao objetivo. Então buscase estratégias pedagógicas digitais, pois elas estão cada vez mais presentes nos espaços educacionais, procedendo funções principalmente no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma nova abordagem metodológica em diversos conteúdos, inclusive no ensino do português na modalidade escrita para os alunos surdos. Essa temática visa a necessidade de incluir o aluno surdo de forma lúdica, facilitando o seu aprendizado.

O Instagram, muito utilizado pela sociedade, aparece como uma abordagem metodológica, que permite o compartilhamento de imagens, fotos, vídeos, comentários, e consegue ainda utilizar alguns recursos como as *hashtags*, os *likes*, além de permitir compartilhar *stories* por 24 horas.

Dessa maneira, esses recursos usados por essa rede social poderão ser aliados no processo de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os alunos surdos da educação básica, pois, facilmente consegue-se atingir vários usuários surdos e publicar de forma dinâmica e de fácil compreensão. São postadas: dicas e esclarecimentos das dúvidas dos surdos com o português escrito, como flexão verbal, ausência de conectivos e a ordem de sentenças. Assim, o objetivo dessa pesquisa é verificar como a ferramenta social Instagram pode contribuir para o ensino e aprendizado de língua portuguesa como L2 para alunos surdos da educação básica.

Utilizaremos para compreensão do trabalho um capítulo explicando sobre a relação bilíngue do português e o aplicativo Instagram, seguido de análise dos dados e resultados.

O uso do Instagram e o português como segunda língua

No ambiente escolar, o bilinguismo como abordagem educacional para crianças surdas tem por objetivo capacitá-las para a utilização de duas línguas, sendo a primeira a língua brasileira de sinais e a segunda o português na modalidade escrita. Porém, esse fator tem sido motivo de preocupação para os professores.

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua. (FERNANDES, 2007).

Apesar da educação bilíngue ser um tema muito abordado no Brasil, o que vem sendo observado é que a maioria dos surdos são ensinados na escola da mesma forma que os alunos ouvintes. A metodologia se baseia em leitura oral, aulas expositivas e atividades no livro didático, o que pode gerar dificuldade e confusão em produzir um texto escrito. Para Stumpf (2008), é necessário professores habilitados em Libras, intérpretes e professores surdos dentro das escolas regulares de ensino para mudar essa realidade.

Batista (2020) considera o ensino de português para surdo como uma L2 que deve ser ensinada e construída através de conhecimentos nas libras, mediada por contextos comunicacionais, pois o bilinguismo usa as duas línguas para uma proposta de ensino didático-pedagógica.

O desafio a ser enfrentado pela educação dos surdos nos tempos atuais diz respeito à aquisição de segunda língua, principalmente nas suas produções textuais escritas, onde encontramos textos incoerentes e com erros gramaticais. Essa realidade ocorre pela influência da língua materna (língua de sinais) no ato de escrever, fator conhecido como interlíngua e muito comum de acontecer. De acordo com o Selinker (1972), a interlíngua é o momento que o aprendiz faz registro em um aprendizado da Segunda língua (L2), utilizando registros da sua Primeira língua (L1).

Segundo Sousa e Junior (2020), existem alguns fatores que interferem na produção escrita como segunda língua pelos sujeitos surdos, como: aquisição tardia da língua de sinais, pois a alfabetização em L2 torna-se mais fácil quando o surdo já tem uma língua de referência consolidada; práticas didáticas de ensino e de leitura deficientes, desconsiderando a educação bilíngue além do isolamento linguístico e social.

Em virtude disso, Streiechen e Lemke (2014) nos revelam que a aquisição da linguagem escrita pelos alunos surdos é um tema que gera bastante preocupação entre os professores que trabalham nessa área com alunos em processo de inclusão. Há muitas dúvidas sobre as estratégias metodológicas e o processo de avaliação na produção de textos escritos. Professores de alunos surdos precisam levar em consideração as diferenças linguísticas e as especificidades da escrita desses alunos, pois estão lidando com sujeitos que falam outra língua. Entretanto,

colocar em prática a proposta bilíngue é um desafio de diversas dimensões para as instituições e o corpo docente que a compõem. De acordo com Quadros (1997), as realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo.

Levando em consideração esse contexto, pode-se considerar os avanços das tecnologias digitais e o uso da internet como um fator que poderá auxiliar nessa proposta bilíngue. De acordo com Lira (2016), a sociedade atual passou por diversas mudanças, e se tornou mais autônoma e globalizada, com isso as escolas devem seguir essas transformações. “A conjunção de diversos fatores e a inserção da tecnologia no processo pedagógico da escola e do sistema é que favorecem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.” (BRASIL, 2009, p. 17).

Neste exposto, com as inovações tecnológicas cada vez mais rápidas e atrativas, foi lançado em 6 de outubro de 2010 a ferramenta social Instagram; para Almeida e Santos (2019), ela permite o compartilhamento de fotos e vídeos, bem como a integração com outros aplicativos. Entre as suas funcionalidades estão a aplicação de filtros, o *Boomerang*, os *Stories*, além das gravações e transmissões de vídeos ao vivo. Um outro comando de suma importância são as *Hashtags* que, para Piza (2012), possuem a função de agrupar todas as imagens relacionadas entre si e conseguem divulgar mais facilmente um conteúdo, além de organizar determinado conteúdo e discussões em relação a um tema.

O maior aliado do usuário nesse contexto é o Instagram. Por ser uma plataforma gratuita, oferece funcionalidades distintas como postagens de fotos e vídeos, onde as pessoas seguem umas às outras e assim, tornam-se seguidores dos usuários com quem têm afinidades ou se identificam. (MACHADO, 2019).

Para David *et al.* (2019), o Instagram possui alguns recursos como os *stories*, onde é permitido compartilhar acontecimentos do dia a dia; de acordo com a necessidade do usuário, ele cria novo *stories* que aparecem no formato de *slide show*. Além disso, ainda é permitido usar a ferramenta de texto e desenho para personalizar seu perfil na rede. Os *stories* ficam disponíveis por 24 horas, porém ainda há a possibilidade de colocá-los em destaque no perfil, permitindo que os seus seguidores visualizem quando quiserem. Uma outra ferramenta é o *Direct* que se encontra no canto superior direito da tela do aplicativo no celular e é responsável por permitir um bate-papo, podendo compartilhar imagens e vídeos. O próximo é o IGTV, que tem como função ser um canal de conteúdo, onde é possível publicar vídeos de até 60 minutos ao vivo e, logo após, ficam disponíveis no canal para serem acessados a qualquer momento. E por último, os *posts*, publicados com ou sem legendas: fotos, imagens e vídeos curtos de interesse do usuário; ainda permitem a utilização de *weblinks* e localização geográfica e essas publicações ficam armazenadas no perfil do usuário em ordem cronológica.

Levando em consideração essas afirmações, não é difícil perceber a valiosa contribuição que o aplicativo pode oferecer para o ensino e aprendizagem fora de sala de aula, como nos diz Barbosa *et al.* (2017). O Instagram serve como uma ferramenta de apoio didático para o ensino de línguas e principalmente a segunda língua. Pois ele é uma mídia social que oportuniza a publicação e gestão de textos multissemióticos, que envolve atividades de leitura e da produção textual através de texto verbal e vídeos curtos, além da interação com os demais usuários, podendo haver trocas, partilhas e aprendizagem em comum.

Hayo e Reinders (2020), comentando a importância de aprender em além da sala de aula, nos conduz a uma reflexão que perpassa os professores e o ambiente envolvido nesse aprendizado, pontuando que é necessário planejar, desenvolver e investigar uma gama de possibilidades de aprendizagem dos alunos, para além da sala de aula. Isso é percebido muito na rede social investigada aqui, na qual o aluno procura outras formas de aprender o conteúdo. Heinders e Benson (2017) nos apresentam três áreas principais para favorecer o processo de aprendizagem fora de sala de aula: como ela se configuram, as possibilidades e restrições que eles oferecem, os processos envolvidos e os papéis que os professores podem desempenhar no apoio ao ensino fora de sala de aula.

Barbosa *et al.* (2017) ainda nos revelam, através de seus estudos, que o Instagram contribui para o ensino e aprendizado de línguas, pois estimula a participação dos usuários, trabalhando com o interesse deles em visualizar conteúdos compartilhados nos formatos de fotos e vídeos, despertando mais a atenção para um determinado assunto do que a manifestação isolada da escrita no aplicativo ou fora dele.

Resultados e discussões

Essa pesquisa é embasada em dados bibliográficos e análises qualitativas e quantitativas. De acordo com Silva e Menezes (2001), os dados bibliográficos garantem informações e aspectos de outros trabalhos, dando embasamento referencial para reflexão. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a abordagem quanti-qualitativa é identificada tanto pela colocação da coleta de informações numéricas quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, além de procurar analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos, o primeiro, um levantamento de perfis sociais no aplicativo Instagram que objetiva o ensino do português e o segundo momento na seleção dos perfis que possuíam maior engajamento e que ensinam português como L2 para surdos.

Quadro 1 - Referente aos perfis encontrados e às quantidades de seguidores e suas publicações

	SEGUIDORES	PUBLICAÇÕES	FOCO DAS POSTAGENS
PERFIL A	250	676	Português para surdos
PERFIL B	10.000	280	Ensino do português escrito para surdos.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os resultados obtidos revelam que, dos 10 perfis analisados no Instagram, apenas 2 (dois) deles apresentam as suas postagens com foco específico de ensino do português para surdos alimentados frequentemente.

Imagem 1 - Perfil A



Fonte: Instagram

O perfil A possui aproximadamente 676 publicações e mais de 250 seguidores, e para as suas publicações eram utilizados textos multissemióticos em formato de imagens, utilizando recursos visuais e didáticos como mapas mentais. Essas práticas de leitura de imagens estão se tornando mais frequentes em metodologias didáticas, como afirma Paiva (2013); surgem novas leituras no meio digital, pois o uso de recursos semióticos se amplia, ultrapassando o verbal e o visual do impresso.

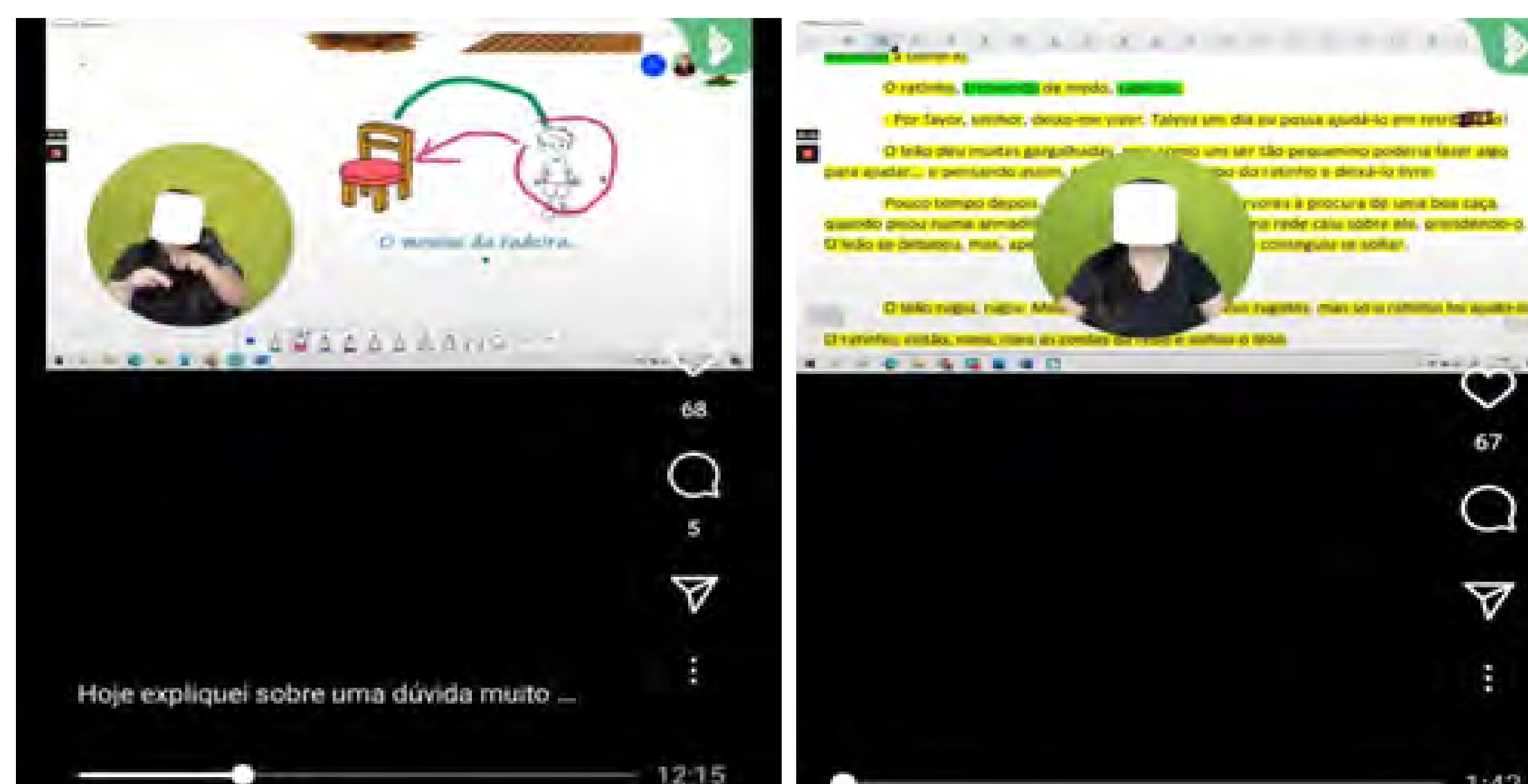
Imagem 2 - Perfil B



Fonte: Instagram

Enquanto o perfil B possui aproximadamente 280 publicações e mais de 10.000 seguidores, é todo sinalizado e disponibiliza vídeos curtos de 4 min. de duração, em sua maior parte, a professora aparece sinalizando em tela cheia. Porém, quando ela mostra figuras ou textos, a sua imagem fica em miniatura na parte inferior do vídeo; a partir daí, o telespectador acompanha suas anotações com canetas coloridas. As explicações são sempre acompanhadas de exemplos e as figuras ilustrativas chamam a atenção do público. A sua abordagem de apresentar apenas um conteúdo por vídeo conta como facilitadora da compreensão daquele que o assiste.

Imagem 3 - Perfil B



Fonte: Instagram

Para Skliar (2001), além das questões linguísticas, a experiência visual do surdo envolve metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, dentre outras formas de significados. Segundo Barbosa (2017), a exploração

da relação entre a imagem (estática e em movimento) e o texto verbal consegue contribuir para o desenvolvimento de competências de compreensão e produção escrita, por meio de produção de textos multissemióticos característicos das mídias sociais.

Considerações finais

Ao longo do tempo, nos foi apresentada uma proposta de ensino de língua de forma engessada e tradicional em que a sala de aula e o professor, com sua caneta de quadro e alguns recursos visuais, se faziam presentes neste ambiente. Com a evolução da internet e suas redes sociais, nos deparamos com uma nova proposta de ensino pautada em uso de ferramentas que estão bem longe das que tínhamos anos atrás. O ensino saiu da sala de aula e ganhou reforço fora dela. O Instagram se instala nesse patamar mais recente de uso da rede social, com fins interativos inicialmente, que acaba por engrossar a diversidade de programas, *sites*, aplicativos que reforçam o ensino através da interação na rede. Quando analisamos os principais perfis para o ensino de português, verificamos que, dos 10 registrados no aplicativo por surdos, apenas dois se enquadram realmente no que se propõe este estudo. Verificamos que há uma ocorrência neles em: ensinar o significado das palavras e o seu contexto; ministrar as aulas em língua brasileira de sinais e utilizar recursos visuais, como imagens e cores que despertam a atenção do surdo. Assim, nesta interação mentes e máquinas e na provável vivência altamente tecnológica, é essencial ter em mente a preocupação de como se ampliarão todas as formas de experiências educacionais voltadas para o surdo, que visem auxiliar o futuro processo de ensino e aprendizagem do português, que cada vez mais se faz presente no nosso dia a dia.

Referências

ALMEIDA, Elismar Santos de; SANTOS, Luciana Alves dos. **As ideologias políticas nas redes sociais: uma análise do discurso nos memes**. 2018. TCC (Graduação em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

BARBOSA, Cláudia; BULHÕES, Jailma; ZHANG, Yuxiong; MOREIRA, António; MOREIRA, António. Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. **Relatec Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 21-33, 2017.

BATISTA, João Marinho. **A sequência didática no ensino de língua portuguesa como I2 para surdos**. 2020. Especialização em ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos na modalidade educação a distância – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Guia de tecnologias educacionais**. Brasília: Jornal Escolar, 2009.

DAVID, Francielli de Fatima dos Santos; SILVA, Amanda Borges Aparecida da; BALDASSO, Gabriel; MARCULINO, Cássio Henrique de Souza; ALMEIDA, João Victor de; SOLTAU, Samuel Bueno. Uma proposta de uso do Instagram em metodologia aplicável em disciplinas do Ensino Médio. **Research, Society And Development**, [S.l.], v. 8, n. 4, 13 fev. 2019.

FERNANDES, S. Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. **SEED/SUED/DEE**, Curitiba, 2007.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MACHADO, Bruna Suerda Lima de Oliveira. **O instagram como ferramenta de marketing de micro e pequenas empresas: um estudo realizado no Centro Fashion Fortaleza**. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAIVA, Francis Arthuso. **Habilidade de leitura e letramentos: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PIZA, Mariana Vassallo. **O fenômeno Instagram: considerações sob a perspectiva tecnológica**. 2012. TCC (Graduação) – Curso de Ciências Sociais, Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REINDERS, Hayo; BENSON, Phil. Research agenda: Language learning beyond the classroom. **Language Teaching**, v. 50, n. 4, p. 561-578, 2017.

REINDERS, Hayo. A framework for learning beyond the classroom. **Autonomy in Language Education**, Routledge, p. 63-73, 2020.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **Iral: International Review Of Applied Linguistics in Language Teaching**, 1972.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In*: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 85-110.

SOUSA, Francilane Lima de; JUNIOR, José Ribamar Lopes Batista. O surdo e sua língua escrita: uma análise dos elementos da textualidade na escrita do surdo a partir do gênero comentário. *In*: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS, 2020, Teresina. **Anais do COGITE**. Teresina: Catafhora, 2020.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; LEMKE, Cibele Krause. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 14, n. 4, p. 957-986, 9 set. 2014.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In*: QUADROS, Ronice. **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14-29.

PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DO CONTO “PAUSA”, DE MOACYR SCLiar

Patricia Ormastroni Iagallo³⁷⁷

Thayse Letícia Ferreira³⁷⁸

Resumo: Este trabalho traz uma reflexão sobre as práticas, sociohistoricamente situadas, de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Inserido no campo inter/transdisciplinar dos estudos em Linguística Aplicada (LA), destacamos, dentre os caminhos teórico-metodológicos para estudo e análise da língua, a vertente dialógica do Círculo de Bakhtin como uma possibilidade mais contextualizada de assumir os enunciados concretos como objeto de estudo em sala de aula e, portanto, adotamos a concepção de língua(gem) como interação. Ao considerarmos o enunciado como unidade da comunicação discursiva, devemos estimular as relações dialógicas que se estabelecem entre obra, autor, leitor e mundo. Nosso objetivo é, então, contribuir com uma possibilidade de trabalho mais dialógico com um conto brasileiro contemporâneo chamado “Pausa”, de Moacyr Scliar, a partir da proposta de trabalho apresentada no livro didático *Português: Linguagens, 9º ano* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Será observada a concepção de linguagem adotada pelo livro, a concepção de leitura, de escrita e também de análise linguística. O tratamento de análise literária será observado no livro didático, assim como a reflexão sobre a literatura com foco no texto, no autor, na referência ou no leitor. O livro didático trabalha conceitos como tempo (psicológico e cronológico), a técnica do *flashback* e espaço (físico ou geográfico e social), elementos essenciais dos gêneros narrativos ficcionais. Após as práticas de leitura, há a prática de escrita, com uma proposta de reescrita. Após analisarmos como o livro didático trabalha esse conto, refletiremos sobre a natureza do trabalho com as práticas de leitura e análise linguística nas dimensões social (horizonte espacial e temporal, horizonte temático e horizonte axiológico) e verbo-visual (conteúdo temático, construção composicional e estilo). Nossa proposta de leitura tem como base alguns trabalhos de mesma linha como Costa-Hübes (2017) e Acosta-Pereira (2013), assim como uma análise linguística de perspectiva dialógica (POLATO, 2017).

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Análise linguística dialógica. Proposta de leitura. Conto. Livro didático.

377 Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Apucarana. E-mail: piagallo@yahoo.com.br.

378 Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Apucarana. E-mail: tleticiaf@gmail.com.

Introdução

O livro didático é, certamente, o elemento mais basilar para o ensino de Língua Portuguesa (LP) em sala de aula. No entanto, na esteira de Franchi (1992), podemos dizer que muitos livros didáticos de LP ainda trabalham com um ensino de “retalhos”, ou seja, com pouca conexão entre os diferentes campos linguísticos (leitura, escrita e análise linguística).

Considerando esse quadro, é importante promover diferentes possibilidades de trabalho a partir de textos e atividades encontradas nos livros didáticos. Isso contribui com o trabalho docente e auxilia na construção de um ensino dialógico, que promove, como consequência, o pensamento reflexivo e crítico dos estudantes, objetivo essencial da educação (BRASIL, 2017).

O objetivo central deste trabalho é, nesse sentido, contribuir com uma possibilidade de trabalho mais dialógico para um conto brasileiro contemporâneo chamado “Pausa”, de Moacyr Scliar, buscando promover uma prática de leitura e análise linguística nas dimensões social (horizonte espacial, temático e axiológico) e verbo-visual (conteúdo temático, construção composicional e estilo).

O conto em questão é apresentado no Livro Didático *Português: Linguagens, 9º ano*, voltado ao nono ano, e que integra a tradicional coleção “Português Linguagens”, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo de autoria de William Cereja e Thereza Cochar, o livro foi publicado em 2014 (portanto, precede a publicação da BNCC), pela Editora Atual. A imagem da capa do livro vem a seguir apresentada:

Imagem 1 - Capa do livro didático



Fonte: Cereja e Magalhães (2014).

Para, então, contribuirmos com a área de ensino de Língua Portuguesa, promovendo uma educação integral de habilidades linguísticas, não retalhada, organizamos o trabalho do seguinte modo: na próxima seção, apresentamos uma análise global de características do livro *Português: Linguagens, 9º ano*. Na seção intitulada “O conto ‘Pausa’, de Moacyr Scliar”, discutimos o modo como William Cereja e Thereza Cochar encaminham o trabalho com o conto no livro didático. Em seguida, na seção “O trabalho nas dimensões social e verbo-visual”, expomos brevemente a linha teórica na qual este trabalho se insere e que embasa a análise fornecida em “A proposta de leitura e análise linguística do conto ‘Pausa’”. Por fim, são apresentadas as Considerações finais.

Esperamos, com isso, abrir um leque de possibilidades para o trabalho em sala de aula, que auxilie o professor de ensino básico, a partir de discussões teóricas desenvolvidas no ensino superior. Nesse sentido, este trabalho aproxima universidade e escola, buscando produzir atividades que extrapolem o livro didático para a promoção de um ensino dialógico e crítico.

Análise global do livro didático

O material escrito por William Cereja e Thereza Cochar é organizado em quatro unidades, divididas em três capítulos cada, contando com três grandes divisões: Estudo do Texto, Produção de Texto e a Língua em Foco, sendo esta última seção direcionada à análise linguística. Cada uma das unidades apresenta textos diversificados, mas não esgota as possibilidades de trabalho, pois cada texto é utilizado para apenas uma das divisões de análise: estudo do texto (leitura), produção de texto (escrita), ou Língua em foco (análise linguística).

O trabalho é, portanto, todo fragmentado. Com isso, porém, não se nega o fato de todas as frentes de ensino de língua estarem sendo trabalhadas pelos autores; o que destacamos, em nossa análise, é a baixa conexão entre essas frentes, que, se realizada, poderia contribuir para a aprendizagem, promovendo, cada vez mais, o pensamento crítico e a criatividade linguística.

Há, no material, uma preocupação em promover atividades de leitura, escrita e análise, a partir de enunciados concretos e, sobretudo, a partir de diferentes gêneros do discurso. A seleção de textos é bastante variada, bem como os assuntos abordados a partir desses textos. Há uma concepção de linguagem dialógica subsidiando o trabalho linguístico, tanto de compreensão (leitura) quanto de produção de textos (escrita).

Em diversas unidades, nota-se que o aluno, enquanto sujeito, é:

[...] obrigado a lançar mão de motivações, conhecimentos prévios, experiências de vida, vozes sociais, reconhecimentos e desconhecimentos, contrapalavras, valores e antecipações, preenchendo lacunas e buscando respostas pela construção de interpretações possíveis. (COLELLO, 2010, p. 48-49).

Quanto ao tratamento do ensino de literatura, observam-se focos diversificados: texto, autor, referência e leitor. Nesse sentido, a concepção global capturada é aquela de literatura como prática, pois verificam-se processos de produção e de recepção das obras. No entanto, apesar de observarmos um princípio de discussão de literatura como atividade, há pouca relação estabelecida entre os campos da produção e da recepção. Muitas vezes, a leitura é praticada de modo telegráfico, isto é, não é incitada nenhuma discussão acerca de características do gênero textual, do autor ou do contexto mais amplo de produção sociocultural. Diversos exercícios associados aos textos apenas solicitam que os estudantes localizem questões pontuais nos excertos trabalhados, sem qualquer reflexão. Além disso, no material há, também, o trabalho com aspectos teóricos da literatura, porém estes aparecem pouco conectados com os textos apresentados.

Por mais que haja uma desconexão entre texto, autor, referência e leitor, as características observadas no livro formam, em sua maioria, uma avaliação positiva do material. Além disso, considerando que sua publicação é anterior à publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ou seja, mesmo antes do reforço oferecido pela BNCC para que o ensino tenha uma preocupação sociointeracionista, o livro didático já apresentava uma preocupação em promover atividades metalinguísticas, epilinguísticas e de produção textual a partir de enunciados concretos e, sobretudo, a partir de diferentes gêneros do discurso. Há, por exemplo, uma Sessão intitulada “Trocando ideias” em cada capítulo, que motiva o aluno a pensar na leitura e na produção textual em um contexto mais amplo de construção, levando em conta seus saberes prévios, sejam estes científicos ou não.

Com essa análise global, pudemos concluir que, embora haja uma concepção dialógica de linguagem, as atividades sugeridas no livro didático (de leitura, escrita e análise linguística/semiótica) não são pensadas de modo interligado. Além disso, nem sempre o contexto sócio-cultural de produção dos textos utilizados é mencionado. Essa menção poderia contribuir enormemente para a promoção do pensamento crítico.

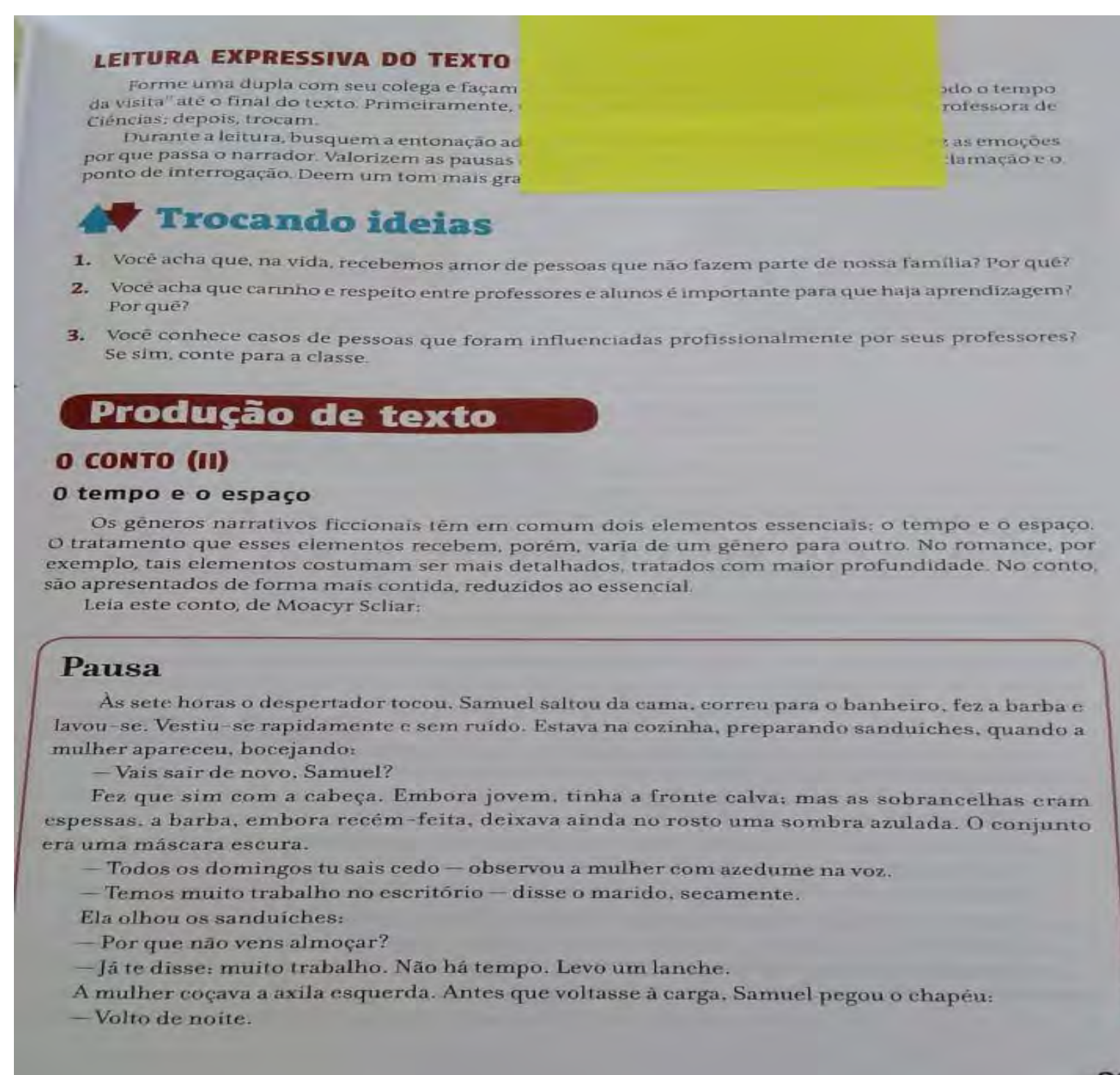
O conto “Pausa”, de Moacyr Scliar

No livro sob análise, o conto “Pausa”, de Moacyr Scliar, é trabalhado na frente de “Produção de Texto”, visando desenvolver a habilidade de escrita do tipo textual conto, em associação às características narrativas de tempo e espaço. O conto é colocado, na sessão, após uma breve introdução que coloca tempo e espaço como os dois grandes elementos constituintes de gêneros narrativos ficcionais. Além disso, se afirma que o modo como esses elementos são trabalhados no conto é breve, “de forma mais contida, reduzidos ao essencial” (CEREJA; COCHAR, 2014, p. 99).

Em algumas outras sessões, o contexto sócio-cultural de produção da obra literária é apresentado, mas esse não é o caso para o conto “Pausa”. Nada se menciona no livro, por exemplo, sobre quem seja Moacyr Scliar, um dos grandes escritores brasileiros contemporâneos, cuja produção é altamente voltada ao conto. Moacyr Scliar foi médico e escritor, atuando nas duas profissões de modo paralelo, tendo nascido brasileiro, é filho de imigrantes judeus, que encontraram em Porto Alegre um refúgio das perseguições sofridas na Europa no início do século XX. Considerando isso, não é difícil imaginar todas as possibilidades de diálogo entre autor, obra, leitor e mundo que poderiam ser desenvolvidas em sala. Uma obra perpassada de referências à adaptação judaica ao solo brasileiro é, certamente, um terreno fértil para a discussão das novas migrações do século XXI, causadas, sobretudo, pela guerra, por desastres naturais e por colapsos econômicos de países já, há muito, em crise. Saber ler e produzir textos envolve saber ler o contexto que nos cerca, desse modo, uma simples apresentação de um autor pode abrir janelas para discussões sociais atuais, que impactam a formação dos estudantes.

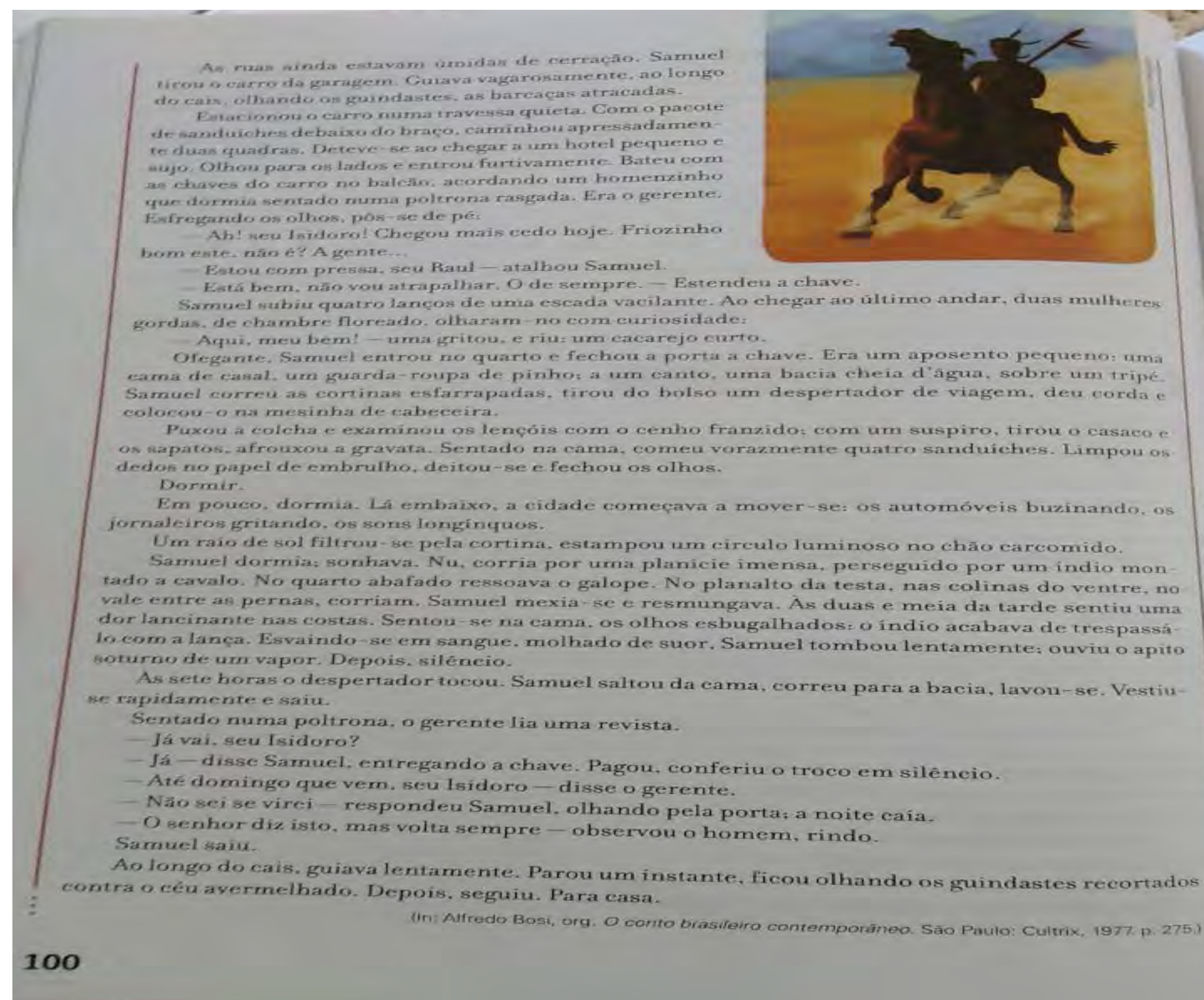
Sem, então, explicitar qualquer informação a respeito do autor e do contexto de produção do conto, o livro busca trabalhar com as noções de tempo e espaço na literatura, fornecendo breves definições a respeito de cada um desses componentes de construção narrativa. Como sabemos, o suporte de um gênero influencia a sua leitura. Por esse motivo, trouxemos a imagem do livro, para que o leitor tenha acesso ao formato do texto com o qual o aluno teve contato:

Figura 2 - Primeira página do conto



Fonte: Cereja e Magalhães (2014, p. 99).

Figura 3 - Segunda página do conto



Fonte: Cereja e Magalhães (2014, p. 100).

Trata-se, portanto, de um texto que ocupa quase duas páginas do livro, que está bem diagramado, com fonte e tamanho adequados a uma leitura agradável e apresenta uma ilustração colorida pequena, produzida por Roberto Weigand, premiado ilustrador brasileiro.

Conforme destacamos, após o texto, sem explicitar o contexto sócio-histórico de produção do conto “Pausa”, bem como qualquer informação sobre o autor, o livro trabalha com as noções de tempo e espaço na literatura, fornecendo breves definições a respeito de alguns desses componentes de construção narrativa como: tempo cronológico, tempo psicológico, a técnica do *flashback* (apresentada a partir de um trecho do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis), o espaço físico ou geográfico e o espaço social. Depois de feita essa apresentação teórica, são apresentadas três questões de interpretação, como podemos ver a seguir (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 102-103):

- 1) Nesse conto, o narrador é observador. Ele narra o que acontece na vida da personagem Samuel/Isidoro.
 - a) Quanto tempo transcorre entre o início e o final do conto?
 - b) Como o narrador informa o leitor sobre o tempo decorrido?
- 2) O tempo e o espaço são elementos importantes para a construção do sentido das narrativas. No conto “Pausa”:
 - a) Onde ocorrem os fatos?

- b) Qual deles é mais destacado? Justifique sua resposta.
- c) Como se caracteriza esse lugar?
- d) Que relação há entre o título, o lugar onde ocorre a maioria dos fatos e o tempo em que acontece a história?

3) Dê uma interpretação para as atitudes e para o sonho da personagem Samuel.

Note-se que são perguntas que exploram, de modo geral, questões teóricas da narrativa literária. Não houve, nesse texto, o trabalho com uma leitura dialógica, nem com a escrita e com a análise linguística/semiótica. Tendo isso em vista, na próxima seção apresentamos a discussão teórica que permite que tal leitura dialógica seja desenvolvida.

0 trabalho nas dimensões social e verbo-visual

Um trabalho com o texto em que se leva em consideração as dimensões social e verbo-visual está ancorado em pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1981, 2003, 2013). Contemporaneamente, destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Acosta Pereira e Rodrigues (2010), Acosta Pereira (2012) e Costa-Hübes (2017).

Entender a leitura com base nos princípios dialógicos é considerá-la como um evento interativo único e irrepitível, porque necessita de um leitor responsivo-ativo para que a leitura faça sentido e, portanto, seja uma leitura efetiva. Assim, “A leitura dialógica é um processo de coconstrução de sentidos na interação entre leitor e autor mediados pelo texto e pelas vozes sociais, de maneira reflexiva e responsiva.” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 67). Portanto, é fundamental recuperar o contexto de produção para se fazer uma leitura que alcance a dimensão social envolvida por ele. Além disso, no nível da linguagem, podemos observar o reflexo de como o autor compreende a realidade social, porque todo enunciado revela ideologias e valorações (avaliações) que mobilizarão, por sua vez, as ideologias e valorações do interlocutor.

Além disso, todo uso da linguagem é sempre avaliativo, isto é, é (de)marcado por valores, índices sociais de valor, que nascem, se constituem e funcionam, nas enunciações, a partir das condições e formas da comunicação social. É como se toda vez que enunciássemos, estivéssemos sempre matizando (colorindo) nossos enunciados por determinados valores sociais, que são regularizados e legitimando na situação de interação. (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 32).

Quando o professor explora em sala de aula os textos disponibilizados no livro didático, tratando a dimensão social (como o trabalho de Costa-Hübes, 2017) e a dimensão verbo-visual (como o trabalho de Acosta Pereira, 2013, 2012), as habilidades de leitura dos alunos são aprimoradas, pois ler e interpretar um texto não consiste apenas em capturar um significado

composicional, a partir do significado individual de cada palavra. A interpretação é sempre dialógica e envolve o processo de situar o aluno no contexto espacial, temporal e temático do texto sob análise. As perguntas na perspectiva dialógica permitem uma melhor compreensão do contexto extralinguístico.

Assim, dado o contexto extralinguístico, a partir da dimensão social, pode-se trabalhar a composição linguística do texto e a construção imagética a ele associada, discutindo a construção de sentidos a partir das ilustrações e dos traços linguísticos, tarefa à qual passamos na sequência.

A proposta de leitura e análise linguística do conto “Pausa”

É importante considerar que, antes do trabalho de leitura, é possível fazer uma atividade de pré-leitura, sendo esta relevante para que os alunos obtenham uma visão global do texto, mobilizando conhecimentos prévios que possam servir para uma melhor compreensão daquilo que está sendo lido. As atividades de pré-leitura conduzem “os discentes à reestruturação dos seus velhos esquemas cognitivos e à construção de novos, de modo a auxiliá-los no processo de compreensão da leitura e a promover a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual” (CAETANO, 2015, p. 29).

Dada a relevância dessa etapa, pode-se promover uma pré-leitura do conto “Pausa” a partir de uma atividade na qual os alunos devam refletir e debater a respeito dos possíveis sentidos da própria palavra “pausa”. Pode-se, ainda, solicitar que os estudantes ponderem sobre qual tema imaginam estar associado a um texto cujo título é “Pausa”. Considerando que este item lexical foi selecionado pelo autor para nomear seu texto, é instigante pensar no papel que esse lexema ocupa na construção da narrativa. Além disso, dado que o texto “Pausa” é um conto, uma terceira questão de pré-leitura pode ser feita perguntando aos alunos o que, em geral, se espera de um conto. Essa terceira questão, inclusive, pode contribuir para uma explicação sobre os conceitos de tempo e espaço, trabalhados pelo livro didático.

Note-se que uma pequena atividade de debate pode contribuir bastante para um ensino mais dialógico, que exija dos alunos um nível de compreensão e discussão não apenas de fatos estritamente linguístico-literários, mas, também, de conhecimento de mundo; fatos esses que, por sua vez, interferem no modo como são interpretados os mais variados textos. Feita, então, a etapa de pré-leitura, o professor pode seguir para a discussão das dimensões social e verbo-visual. Para auxiliar nessas etapas, elaboramos algumas perguntas norteadoras, divididas em cada uma das frentes.

Na dimensão social, sugerimos a discussão do horizonte espacial e temporal, trabalhados, inclusive, a partir de conceitos da própria teoria da literatura mobilizada pelo material didático. Além disso, tratamos do conteúdo temático em si, bem como do horizonte axiológico, que leva em consideração informações sobre autor e leitor.

Na dimensão verbo-visual, por sua vez, sugerimos a discussão do conteúdo temático, da valoração e da avaliação sociais, da intertextualidade, de vozes e dialogismo, e, por fim, da análise verbo-visual propriamente dita. As questões por nós aventadas, que podem contribuir com o trabalho do professor em sala de aula são, então, apresentadas a seguir.

1. Dimensão social

1.1 Horizonte espacial e temporal

Onde o conto é produzido?

Qual é a esfera social de produção?

Qual é a data de publicação do conto?

Qual é o contexto social dessa época? Observação: o conto data de 1968, conhecido como “O ano que não terminou”, devido à sua marcação por muitas manifestações contra a Guerra do Vietnã e a Guerra Fria. No Brasil, analogamente, foi um período de muitas incertezas e violência política.

Qual é o veículo de circulação?

Qual é o suporte de circulação?

1.2 Conteúdo temático

Qual é o seu tema ou conteúdo temático?

Qual relação pode ser estabelecida entre a época e o tema do conto?

O tema pode ser visto do mesmo modo atualmente?

Quem é o autor?

Com que finalidade o autor escreveu esse conto?

Você observa alguma relação entre o tema e o gênero escolhido pelo autor?

1.3 Horizonte axiológico

Quem é que produz os textos?

Qual é o papel social do autor?

Para quem é produzido?

Qual é o público-alvo desse conto?

Que imagem o autor faz de seu interlocutor?

Qual é a atitude valorativa dos participantes?

2. Dimensão verbo-visual

2.1 Conteúdo temático

Sobre o que trata o texto-enunciado?

2.2 Valoração e avaliação social

Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer? Observação: fazer o aluno refletir sobre elementos linguísticos como as informações trazidas nos verbos de dizer (verbos *dicendi*), por exemplo: “observou a mulher com azedume na voz” e “disse o marido, secamente”, que trazem as valorações dos personagens e, conseqüentemente, do autor.

Qual é o projeto discursivo do autor?

2.3 Intertextualidade, vozes e dialogismos

Samuel parece ser insatisfeito com seu cotidiano; que relação podemos estabelecer com outros dizeres (discursos) reais de homens como Samuel, na época em que o conto foi escrito (1968)? E com os dizeres nos dias de hoje?

De que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?

2.4 Análise verbo-visual

Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz desse gênero?

Há gêneros multissemióticos intercalados?

Qual é a relação de sentido com o texto-enunciado?

Como a categoria modo-temporal realiza o projeto discursivo do autor para a construção de um conto?

No texto, observa-se uma flutuação entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Quais são os efeitos associados a essa mudança? Há implicações no modo como o tempo é construído?

Os fatos são apresentados de modo linear, tal como os eventos ocorrem no mundo?

A imagem do índio a cavalo, de Roberto Weigand, contribuiu para a sua leitura? Como?

Ou seja, quais são os elementos visuais que geram a conexão com o texto?

Note-se que as questões apresentadas abarcam uma discussão do contexto extralinguístico e de elementos de análise linguística finos, pois sugere-se que o professor discuta a constituição modo-temporal do conto em associação à construção da narrativa. Com isso, são abordados os diferentes efeitos de sentido que as marcas morfossintáticas suscitam, além disso, no nível linguístico, discute-se a iconicidade tão cara aos estudos funcionalistas, considerando um mapeamento um-para-um entre os fatos do mundo e a apresentação dos eventos na configuração do texto. Com uma atividade de leitura dialógica, a tarefa de debater linguística

e literatura se faz em uma interface direta, bastante produtiva na educação de um indivíduo crítico e reflexivo.

Certamente, muitas outras questões podem ser levantadas, mas acreditamos que aquelas aqui elencadas sejam suficientes para promover um ensino de leitura e produção textuais interligadas à linguística e à literatura. Isto é, utilizando questões de pré-leitura e de discussão nos eixos social e verbo-visual, o professor possibilita a existência de um ensino de fato dialógico, que promova o pensamento crítico dos estudantes e auxilie na promoção de um ensino que não seja em retalhos, tal como debatido em Franchi (1992).

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos refletir sobre as concepções de linguagem e sobre as práticas de leitura, escrita e análise linguística trazidas no livro didático *Português: Linguagens, 9º ano*. Como as atividades trazidas para a leitura e análise do conto escolhido (“Pausa”, de Moacyr Scliar) trabalharam, de modo geral, apenas questões da teoria literária, como tempo e espaço, elaboramos algumas perguntas de cunho mais sociointeracionista para mostrar que o professor pode ampliar as atividades trazidas pelo livro didático e contribuir para a formação social do aluno, uma vez que ele passa a observar aspectos importantes da escrita que revelam valorações e ideologias do autor e a perceber as relações dialógicas que se estabelecem entre obra, autor, leitor e mundo.

Essas questões não procuraram esgotar as possibilidades de leitura e análise do conto, e podem ser feitas adaptações em sua complexidade de acordo com a turma de alunos ou mesmo com outros níveis de ensino.

Referências

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, v. 6, p. 494-520, 2013.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **O gênero carta de conselhos em revistas on-line: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149/7543>. Acesso em: 26 set. 2022.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bnc>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, Ana da Costa. **O contributo da pré-leitura na compreensão do texto literário: atividades didáticas**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens, 9º ano. São Paulo: Editora Atual, 2014.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas. **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, p. 47-52, 5 jan-jun 2010.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos (UFES)**, v. 7, p. 270-294, 2017.

FRANCHI, C. Linguagem-atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: IEL, n. 22, p. 9-39, 1992.

POLATO, A. D. M. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PROJETO “CAMINHOS DA LITERATURA NA ESCOLA”: ESTUDOS INICIAIS

Simone Cristina Mendonça³⁷⁹

Resumo: O presente trabalho intenta apresentar o projeto de pesquisa em andamento “Caminhos da literatura na escola”, contribuindo com discussões teóricas sobre o ensino de literatura e questões relacionadas à leitura e ao letramento literário. O início das atividades do projeto se deu a partir de um levantamento empírico sobre o cenário da leitura de literatura em escolas públicas de sete municípios do estado do Pará, desenvolvido com a cooperação dos alunos de Letras-Português da Unifesspa, entre setembro e dezembro de 2021. A pluralidade de municípios contemplados foi proporcionada pelo fato de que as atividades da graduação estavam ocorrendo remotamente, de modo que os graduandos confeccionaram um relatório a partir da observação de uma escola pública de suas cidades, norteados por um roteiro. Os relatos revelaram poucas escolas com infraestrutura que proporcionasse maior acesso aos livros de literatura, como bibliotecas escolares e salas de leitura. Por outro lado, sabemos que as atuais considerações sobre o letramento literário ampliam o foco do acesso aos textos, levando-se em conta outras manifestações literárias, trazidas pelos próprios alunos em suas vivências. Destarte, teorias sobre apreciação do texto literário e formação do leitor estão sendo examinadas, sempre levando-se em conta o leitor e sua importante participação nos estudos literários. Com auxílio dos discentes de graduação e de pós-graduação, participantes do projeto, foi possível, também, elaborar propostas de oficinas com o texto literário em sala de aula na Educação Básica. Para o alcance dos objetivos mencionados, foram realizados procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007) e de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). As pesquisas relativas ao letramento literário, como as desenvolvidas por Cosson (2018) e Zappone (2013); a teoria da estética da recepção, comentada por Zilberman (1989); os estudos sobre a formação do leitor, como o de Colomer (2013), e as considerações sobre a leitura de literatura na escola, como as enunciadas e organizadas por Dalvi (2013) serviram como base teórica para nosso trabalho.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação do leitor. Letramento literário.

O projeto “Caminhos da literatura na escola”

A busca por um ensino de literatura que consiga amalgamar tanto os conteúdos escolares quanto os diversos letramentos dos alunos não se restringe ao contexto brasileiro, como

379 Professora Associada da Unifesspa/Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: simonecm@unifesspa.edu.br

nos informa Teresa Colomer (2003, p. 93) em seus estudos voltados para a formação do leitor literário na Espanha: “A competência literária [...] deve ser aprendida socialmente”. A pesquisadora, tecendo um panorama das vertentes da teoria literária, nos relembra sobre os estudos sociológicos, em parceria com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a história e a biblioteconomia:

Um primeiro tipo de estudos sociológicos sobre os textos literários é o que agrupa as obras que se interessam pela leitura como fenômeno social e pela leitura como instituição cultural. Esta linha de investigação sociológica tem uma especial tradição na França, a partir de mestres-autores como R. Escarpit, Bourdieu, Dubois, etc. [...] De início os estudos sociológicos abordaram os aspectos quantitativos do fenômeno e não deixaram de produzir análises estatísticas neste campo. São estudos que buscam dados sobre o número de livros lidos, o tipo, os lugares habituais de leitura, etc. (COLOMER, 2003, p. 114).

A citação dialoga com a discussão levantada pelo projeto “Caminhos da literatura na escola”, realizado na Unifesspa entre os anos de 2021 e 2022, uma vez que acreditamos ser possível iniciar a reflexão sobre a leitura de textos literários nas escolas de educação básica com pesquisas quantitativas, que, inclusive, podem nos auxiliar a desfazer a imagem decepcionante criada pelo senso comum de que os brasileiros não leem, se levarmos em conta a existência de variadas públicos, variadas leituras de textos variados.

Inevitavelmente, a questão “O que é literatura?” se levanta, para a apresentação do projeto e, principalmente, diante do docente da educação básica, problematizando-se a resposta única de que literatura seriam os textos canônicos, muitas vezes tratados nas escolas como de significado único e descontextualizado, silenciando-se outras posturas. A contradição presente na sala de aula entre a necessidade de valorização das leituras trazidas pelos alunos e o também necessário cumprimento de um plano de ensino que apresente aos alunos textos considerados como obras-primas tem sido debatida e analisada amplamente na contemporaneidade, aparentemente sem o encontro de soluções, mas apontando sugestões de trabalho.

Os estudos sobre o letramento literário têm se debruçado em proposições de ensino de literatura na escola, como a sequência de leitura estabelecida pelo pesquisador Rildo Cosson (2018, p. 51-73), para citar apenas um exemplo.

Pensando-se na prática docente, a principal justificativa de uma proposta de estudo sobre o trabalho com textos de literatura na sala de aula se dá por considerarmos que a leitura do texto literário é parte imprescindível na formação do indivíduo e, ainda, por constarmos junto aos discentes, em disciplinas de ensino-aprendizagem ou em orientações de TCC e de Mestrado, que tal leitura vem sendo negligenciada já há algum tempo.

Teoricamente, buscamos justificar este projeto também considerando a importância do leitor no processo da leitura do texto literário, sobretudo com base nos preceitos da estética da recepção, desenvolvida na Alemanha na década de sessenta do século XX por Hans Robert Jauss, resumidamente aqui apresentados por Colomer (2003, p. 95): “A teoria da recepção insistiu em que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir dessa reação”. Basicamente, a teoria propõe reconhecer o leitor como elemento principal no processo de interpretação do texto literário.

A segunda tese defendida pela estética da recepção leva em consideração o “saber prévio” dos leitores, conhecimentos literários ou não que os mesmos carregam e que terão influência no processo de leitura do texto literário. O leitor tem, ainda, um “horizonte de expectativas” que podem ser reproduzidas, questionadas, alteradas, conforme nos expõe a pesquisadora Regina Zilberman (1989).

Voltando-nos para o contexto do ensino:

Os significados apreendidos da letra devem ser contextualizados para que o sujeito envolvido possa ler criticamente as várias práticas sociocomunicativas e perceber a sua construção social, o seu propósito, os seus contextos de produção e o significado que ele tem para aqueles leitores. (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 195).

Além das autoras citadas, valemo-nos dos estudos da professora Maria Amélia Dalvi (2013), desenvolvidos com base nas teses de Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998)³⁸⁰, por compactuarmos com as considerações e recomendações feitas pelos autores. Em concordância com os conceitos até aqui apresentados, uma dessas teses é a “Defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja:”

[...] a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... – fundamentais nos jovens e adolescentes e nas crianças não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato da leitura por matrizes ou grades de leituras ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica. (DALVI, 2013, p. 80).

380 SILVA, V. M. de A. E. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Braga, Portugal, n. 13-14, 1998-1999.

Consideramos importante trazer à tona a tese da “Recusa a pautar o ensino de Língua e Literatura em torno de ‘contextualizações históricas’ ou ‘historiografias’ descontextualizadas: [...] o reconhecimento de sua historicidade [da Língua e da Literatura] não impõe que o estudo do texto literário, sobretudo no ensino básico, seja dominado pela história literária” (DALVI, 2013, p. 78-79).

Os objetivos principais do projeto são: estudar textos teóricos que versam sobre a presença de textos literários na Educação Básica; promover uma reflexão sobre o direito dos educandos de acesso aos textos literários, bem como sobre a necessidade da presença desses textos na escola; pesquisar propostas de estudo do texto literário na Educação Básica já desenvolvidas por teóricos da área e elaborar proposições de trabalho com textos literários na Educação Básica, buscando novas metodologias.

Para o alcance desses objetivos, procedemos à pesquisa bibliográfica, definida por Antônio Joaquim Severino (2007, p. 122) como “é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas”. Como objetivamos também desenvolver proposições para o ensino de literatura, como oficinas de leitura de textos literários, ampliamos a fundamentação metodológica com Metodologia da pesquisa-ação, de Michel Thiollent (1986, p. 25-26):

Como estratégia de ‘pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. [...] podemos considerar que, no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados.

Na vertente de proposições do projeto, a partir das discussões surgidas durante as reuniões com os discentes, algumas ferramentas de pesquisa tornaram-se imprescindíveis, como entrevistas a partir de questionários dirigidos. Para Ana Tereza Viana Machado Rollemberg (2013, p. 40), “na visão mais atual, inserida na chamada realidade pós-moderna, a entrevista é tida como parte de nossas experiências e acontece numa cena em que os papéis dos participantes são bem menos rigidamente estabelecidos”.

Resultados

O início das atividades do projeto se deu a partir de um levantamento empírico sobre o cenário da leitura de literatura em escolas públicas do município de Marabá/PA e de outros municípios do

estado, desenvolvido com cooperação dos alunos do Curso de Letras-Português da Unifesspa- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, mais especificamente os matriculados na disciplina de graduação “Ensino-aprendizagem em Língua e Literatura I”.

Como uma das avaliações, os graduandos confeccionaram um relatório a partir da observação de uma escola pública, norteada por um roteiro de observação. As aulas transcorreram na modalidade *on-line*, por conta do isolamento social, de modo que aspectos sobre a cidade e o bairro onde se situava a escola, bem como sobre a própria escola observada foram discriminados a partir de relatos de professores contactados ou de funcionários, ou mesmo de memória, no caso em que a instituição escolhida tivesse sido a mesma em que o aluno estudou.

A metodologia utilizada para o levantamento inicial do contexto da leitura de textos literários nas escolas foi a da pesquisa quantitativa e da análise qualitativa dos resultados, tendo como instrumentos questionários dirigidos. Buscando proporcionar uma interação entre os discentes de graduação (futuros professores) e agentes das escolas públicas, um questionário foi entregue aos graduandos para ser utilizado nas entrevistas com alunos e professores da Educação Básica (doravante, EB).

Durante o intercâmbio de ideias, o questionário preestabelecido foi sendo naturalmente modificado, de modo que já não se configurava como questionário, mas entrevista, ou seja, foi necessário readequar as perguntas, conforme fluia o diálogo entre entrevistado e entrevistador. Ainda com Rollemberg (2013, p. 41): “Se há interesse em ouvir o entrevistado, as perguntas de uma entrevista não devem ser fechadas nem preestabelecidas, e os entrevistadores devem estar atentos para lidar com eventuais mudanças de curso durante o processo da entrevista”.

Os relatos de observação contidos nas entrevistas revelaram poucas escolas com boa infraestrutura, prevalecendo as que ainda requerem maior atenção no quesito. A pergunta feita aos alunos da EB quanto à escola ideal em suas opiniões suscitou respostas voltadas para a infraestrutura, para a oferta de prática de esportes e para o acesso aos livros. Até mesmo a merenda adequada entrou nos ideais de escola, refletindo as condições de vulnerabilidade social da maioria dos alunos, informada na pergunta sobre a renda familiar.

O conjunto das observações contidas nos relatórios revela preocupações de professores e alunos com o acesso aos livros de literatura (há escolas que não possuem sala de leitura e há as que possuem, mas as mantêm fechadas). Tais preocupações, antigas, temos que reconhecer, há muito geram discursos sobre a garantia de acesso à Literatura para todos, independentemente da condição econômica, como o basilar “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995), proferido pela primeira vez em 1988.

O crítico, chamado para ministrar uma palestra em um evento ligado aos direitos humanos, defende o direito aos bens culturais letrados para todos os níveis sociais, por crer que o conhecimento da cultura erudita e da literatura é indispensável. Apesar das polêmicas que o texto ainda levanta, maiormente em relação à capacidade literária de “humanização” e à concepção de literatura para o autor (que vai sutilmente caminhando para o cânone no transcorrer dos parágrafos), merece destaque no discurso a defesa de que: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (p. 245).

Ademais, a preocupação maior do crítico está com “a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (CANDIDO, 1995, p. 257). Ora, considerando a escola pública como possivelmente único local em que os estudantes de menores condições financeiras teriam para ler as obras clássicas, aquelas que, mesmo que rejeitem posteriormente, têm direito de conhecer, um cenário em que uma sala de leitura escolar é mantida fechada configura-se em um impedimento a esse direito.

Celso Ferrarezi Júnior e Robson S. de Carvalho (2017) comprovam com dados estatísticos a ausência de bibliotecas nas escolas públicas. Apesar de acreditarmos que o cenário pode ter sido atualizado, vale a informação por eles apresentada:

De acordo com o levantamento feito pelo portal Qedu, a pedido da Agência Brasil, com base em dados do Censo Escolar 2014, 53% das 120,5 mil escolas públicas do país não têm bibliotecas ou sala de leitura. E ainda que, segundo a pesquisa ‘Retratos da Leitura no Brasil 2012’, as bibliotecas escolares estejam à frente de qualquer outra forma de acesso ao livro para crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, no ensino fundamental, só 45% das escolas públicas dispõem de bibliotecas. (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2017, p. 58).

Os autores vão um pouco além na reflexão, ao constatarem que, em algumas regiões do país, sequer é possível chamar de escola a construção destinada ao ensino dos alunos: “Escombros, prédios velhos e sem estrutura são também ‘escolas’. Temos ‘escolas de lata’ e escolas de tábuas velhas, escolas que envergonhariam qualquer nação séria no mundo” (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2017, p. 61).

As dificuldades relativas à infraestrutura nas escolas públicas, assim, têm reflexo também no acesso aos livros, especialmente os de literatura, e, infelizmente, com base nas informações trazidas por nossos alunos e nas observações de campo que temos feito enquanto docentes de disciplinas de ensino-aprendizagem, podemos dizer que a realidade de nossa região não difere muito da realidade das escolas em nosso país, relatada pelos pesquisadores, os quais

questionam: “O primeiro passo para ter bibliotecas decentes nas escolas é ter ‘escolas decentes como escolas’, não é mesmo?” (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2017, p. 61).

Por outro lado, sabemos que as atuais considerações sobre o letramento literário ampliam o foco de acesso aos textos, levando-se em conta outras manifestações literárias, de igual mérito, trazidas pelos próprios alunos em suas vivências. Manifestações estas que ainda têm sido desvalorizadas no contexto educacional. O fato não ocorre somente quanto aos textos literários, como já avaliava Roxane Rojo em 2009 (p. 106-107), ao afirmar que é possível ver:

[...] a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Não à toa, em relação à pergunta sobre a participação dos alunos da EB em atividades culturais, nota-se o desconhecimento por parte dos entrevistados quanto ao que seriam essas atividades culturais, uma vez que as respostas majoritariamente são negativas, como se as atividades das quais participam em suas comunidades ou em seus núcleos de relações pessoais (na família ou na igreja que frequentam, por exemplo) não configurassem atividades culturais.

Possivelmente, os discentes não creem que tais atividades das quais participam sejam consideradas válidas no contexto escolar, aceitando o fato de que sejam desvalorizadas ou ignoradas. Tal pensamento pode ser expandido para o julgamento das leituras com as quais convivem, como as das buscas por informações na internet ou as das mensagens em redes sociais – incluindo nestas as citações de versos ou de trechos em prosa de escritores canônicos.

A dificuldade de acesso talvez seja um dos fatores desencadeantes de certo desânimo dos alunos da EB em relação à leitura literária, conforme respostas às questões relativas à leitura. Em contraponto, parte dos professores se mostraram leitores frequentes de leitura literária e incentivadores da atividade, dispostos à dedicação da formação de leitores de literatura. A contradição entre o desejo de despertar leitores e o desânimo dos alunos quanto às leituras literárias talvez se explique pela falta de conhecimentos específicos sobre o letramento literário e as metodologias eficientes para o ensino de literatura. Vincent Jouve (2012, p. 133) já lançava o desafio: “É preciso ensinar literatura? A pergunta pode parecer brutal. Mesmo assim, merece ser feita. Diante de currículos de ensino sobrecarregados, é legítimo reservar tempo ao estudo de textos de natureza incerta e cuja função não está clara?”, posicionando o professor como ponto essencial no aprendizado da leitura literária:

Para resumir, o (simples) leitor percebe certo número de informações veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói saberes a partir dessas informações; o professor transforma

esses saberes em conhecimentos. Um saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (JOUVE, 2012, p. 137, grifos no original).

Em *Por que ensinar literatura?*, mais especificamente na seção “Os meios”, o autor apresenta um protocolo como sugestão para o trabalho com a literatura em sala de aula, enfatizando que é necessário um método que instrumentalize o leitor atual, o qual perpassa pela reflexão sobre o contexto de produção e recepção da obra quando de seu lançamento e em momentos posteriores. Jouve reconhece que, para tanto, o leitor precisa ter uma bagagem de leituras, inclusive para identificar intertextualidades, fazendo-nos lembrar a já mencionada teoria da estética da recepção, de Jauss.

De fato, diante de variadas linhas teóricas possíveis de servirem como auxílio para a leitura do texto literário, Vincent Jouve incentiva um primeiro passo pela análise formal/estrutural, seguindo-se para uma investigação sobre os não ditos, os subentendidos do texto. No terceiro passo, o leitor buscaria pelas intertextualidades, dialogando com leituras e conhecimentos prévios. De todo modo, solicita-se ter cautela, pois, “não se poderia, é claro, deduzir daí que todas as leituras são legítimas” (JOUVE, 2012, p. 142).

Considerações finais

As observações até aqui feitas reacendem uma reflexão latente sobre a prática docente na atualidade. Quantas dificuldades têm se mostrado aos professores da educação básica? Destacamos aqui o papel das universidades públicas, pois a academia recebe esses professores nas especializações, nas segundas graduações ou no mestrado, acendendo nas pesquisas e projetos dos docentes o desejo de incentivá-los, de fazer com que acreditem na profissão, nos alunos, enfim, com que cultivem a esperança. A docência, de fato, precisa de projetos que envolvam os professores, os alunos e a comunidade na busca pelo aprendizado, a fim de promover formação de professores. Formação, porque não se trata somente de aprendizado técnico/metodológico, mas de um período de aprendizado amplo, de valorização, de autoestima, de troca de experiências, de vivências.

Por fim, nunca é demais repetir as palavras de Antonio Candido (1995, p. 263): “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Referências

CANDIDO, Antonio. “O direito à Literatura”. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global editora, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- DURÃO, Fábio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. (Organização Ana Maria de Araújo Freire). São Paulo: UNESP, 2000.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. *In*: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013. p. 37-46. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/textoAEntrevista.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas vozes**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 185-198, 2013.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de Letramento Literário e Ensino da Literatura: Problemas e Perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n.1 , p. 49-60, jan./abr. 2008.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo. Ática, 1989.

PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO/ APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE “INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA” PARA ALUNOS DA TRILHA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Anna Karla de Arruda Lira Albuquerque³⁸¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica com estratégias de ensino que podem ser adotadas na disciplina de “Investigação Científica”, para alunos que escolheram a trilha de Linguagens e suas Tecnologias, já que se trata de uma unidade curricular obrigatória, destinada aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, fundamentada na Portaria nº 1.432/2018, pertencente aos Itinerários Formativos (SEE-PE, 2021); e que foi implementada muito recentemente, neste ano de 2022. Sendo assim, pretende-se, com este trabalho, compartilhar a experiência dos desafios enfrentados em sala, como também resultados exitosos obtidos através da construção do conhecimento científico, tendo por base leituras, interpretação e observações, a fim de formular perguntas/hipóteses e o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa; trabalhando, dessa forma, a linguagem, a escrita e o texto científicos. Para isso, foi elaborado um modelo de sequência didática com a finalidade de desenvolver diversas competências e habilidades essenciais no ensino da Língua Portuguesa, desde uma visão humana, entendendo que é preciso saber unir a rigidez do texto científico com o trabalho com adolescentes que estão iniciando essa nova etapa, que é o ensino médio; levando em consideração o contexto em que estão inseridos, suas necessidades locais como estudantes e identificando problemáticas do cotidiano, no que diz respeito à trilha escolhida por eles mesmos, apresentando soluções provisórias ou não, que ajudem os demais colegas de sala/escola, o/a bibliotecário/a, outros professores de português e a equipe de coordenação de sua escola. A partir de uma proposta como esta, podemos considerar que se pode contribuir com um material guia/suporte para o professor que estará dando não só a disciplina de “Investigação Científica”, mas também para aquele que trabalhará produção de textos científicos na educação básica, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); contribuindo tanto para o desenvolvimento de capacidades linguísticas como para a formação de alunos criativos, pesquisadores e autônomos (FREIRE, 2011).

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Novo Ensino Médio. Texto científico. Pesquisa.

381 Especialista em Língua Espanhola e suas Literaturas pela UFPB. Graduada em Letras/Espanhol pela UFPE. Professora de língua portuguesa e espanhola na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Antônio José Barboza dos Santos, na cidade de Timbaúba – PE. E-mail: annakarla2404@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta uma experiência metodológica de ensino na disciplina de Linguagens e suas Tecnologias do Novo Ensino Médio, na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Antônio José Barboza dos Santos, situada na cidade de Timbaúba-PE.

Assim como a implementação, neste ano de 2022, do Novo Ensino Médio foi desafiadora, no sentido de ser uma proposta nova, em que nós professores da educação básica conhecíamos apenas a teoria de seu funcionamento; as novas disciplinas também trouxeram o mesmo sentimento, como foi o caso da disciplina de Investigação Científica. Essa disciplina é uma Unidade Curricular destinada aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio fundamentada na Portaria nº 1.432/2018, e que faz parte dos itinerários formativos. De acordo com o Material de Apoio ao Docente, fornecido pela Secretaria de Educação de Esporte do estado de Pernambuco (SEE-PE), essa disciplina

[...] tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado a partir de três objetivos: 1. Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos; 2. Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico; 3. Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade (BRASIL, 2018, p. 2). (SEE-PE, 2021, p. 5).

Dessa forma, o foco da disciplina é trabalhar a pesquisa científica de modo que estimule os alunos a desenvolver o conhecimento e o pensar científico, a fim de que assumam uma “postura investigativa, reflexiva e criativa” (SEE-PE, 2021).

Como o Novo Ensino Médio está dividido por trilhas, em que o aluno escolhe a trilha visando suas aptidões e futura profissão, o itinerário formativo deve direcioná-lo nesse sentido. Então o professor que vai conduzir a disciplina Investigação Científica da trilha de Linguagens e suas Tecnologias deve ter esse olhar e desenvolver a disciplina aprofundando conteúdos nessa área. Dessa forma, as etapas orientadas pelo manual de apoio ao docente da SEE-PE: formulação do problema da pesquisa, levantamento, testagem de hipóteses, seleção de fontes de pesquisa, tipos de pesquisa, interpretação, uso ético de informações coletadas, apresentação de resultados; são aplicadas à área de Linguagens; e que a investigação parta de inquietações enfrentadas pelos próprios estudantes.

No entanto, algumas dificuldades surgiram no início da prática; como a disciplina foi implementada neste ano de 2022, não foi fácil encontrar materiais que se adequassem ao

público adolescente, que pudessem ser inseridos dentro do nosso contexto e que deveriam ser distribuídos para se trabalhar durante todo semestre; outra questão foi a dificuldade de convergir o rigor científico e a leveza própria do trabalho com adolescentes iniciantes nos processos de investigação científica, assim como nos já antecipa o manual da SEE-PE; e por último, uma parte dos alunos havia feito a escolha inconsciente da trilha de Linguagens, não estavam naquela trilha por interesse, o que dificulta o envolvimento desses alunos em algo direcionado à área. Dessa maneira, foi necessário pensar em caminhos que pudessem nos conduzir ao bom êxito no processo de ensino/aprendizagem, o que justifica o trabalho, que tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica com estratégias que possam orientar tanto futuros professores da disciplina em específico, como aqueles que irão trabalhar o gênero texto científico em sala.

O gênero científico na sala de aula: papel do professor e contribuições para o aluno

A princípio, é preciso que, enquanto professores, desconstruamos concepções e formas de trabalhar errôneas no que diz respeito à pesquisa. Marcos Bagno (2005), em seu livro *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, afirma que o que o impulsionou a escrever o livro foi o fato de ficar indignado com a orientação dada à pesquisa nas escolas fundamental e média, em que o professor falha no papel de orientador da pesquisa ao passar o trabalho de pesquisa da seguinte forma: “Trabalho de pesquisa. Tema: X. Entregar até dia X”. Para isso, precisamos conhecer o conceito de pesquisa e no seu livro Bagno (2005, p. 17) traz a definição:

Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquiro*, que significava “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. O particípio passado desse verbo latino era *perquisitum*. Por alguma lei fonética histórica, o primeiro R se transformou em S na passagem do latim para o espanhol, dando o verbo *pesquisar* que conhecemos hoje. Perceba que os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com cuidado e profundidade. Nada a ver, portanto, com trabalhos superficiais, feitos só para “dar nota”.

Também precisamos reconhecer a importância da pesquisa, tendo em vista que está presente nas ações do cotidiano, no desenvolvimento da ciência, no avanço tecnológico e no progresso intelectual de um indivíduo; por esse motivo

[...] não podemos tratá-la (pesquisa) com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola. Se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... – é *fundamental*

e *indispensável* que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar. (BAGNO, 2005, p. 21).

O professor ao solicitar uma pesquisa deve, antes de mais nada, orientar os alunos sobre a seriedade deste tipo de trabalho e deixar clara a finalidade para que eles não pesquisem só por pesquisar. Em seguida, ele deve seguir as etapas de cada fase da pesquisa, explicando-as detalhadamente e estimulando esses alunos a pesquisarem e a produzirem textos científicos dentro de temas de seu interesse; focando inclusive em temas da área de língua portuguesa, atentando para fenômenos da língua que causam dúvidas, por exemplo.

No que concerne aos gêneros científicos, a Base Nacional Comum Curricular (2018) supervaloriza a produção de gêneros científicos ao comentar a necessidade de se desenvolver o espírito pesquisador nos alunos, de modo que os textos científicos auxiliem nesse trabalho. Sobre o campo das práticas de estudo e pesquisa, este documento afirma que

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens. A proposta é fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento. (BNCC, 2018, p. 506).

De acordo com a BNCC, a ideia é que essas habilidades que envolvem a pesquisa e os gêneros, como apresentação oral, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica, etc., sejam propostos no Ensino Fundamental apenas para situações de leitura/escuta; no Ensino Médio, os alunos devem ser capazes de produzir textos científicos, como se pode ver na parte de habilidades: “(EM13LP33) produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica [...]” (BNCC, 2018, p. 509); textos característicos do ambiente universitário, preparando esse aluno possivelmente para sua próxima etapa que será a vida acadêmica.

Mas as contribuições para esse aluno não se limitam apenas a sua vida universitária; o conhecimento científico possibilita ao aluno desenvolver a postura investigativa ao aprender a raciocinar como um pesquisador, vendo o mundo com as lentes de um pesquisador; desenvolver a criatividade ao pensar nos porquês das possíveis problemáticas e soluções para aquele determinado problema, construindo suas próprias investigações; e a desenvolver a reflexão, criticidade, já que ele estará sendo estimulado a analisar essas problemáticas a partir de um contexto, de várias perspectivas e pontos de vista, despertando, assim, a curiosidade científica. Freire (2011) afirma que a curiosidade científica pode proporcionar uma abertura

para a promoção de uma atmosfera favorável às atitudes dialógicas, às reflexões, ao exercício da cidadania, ao fomento da criticidade e da autonomia dos estudantes. Pensando nisso, o manual de apoio ao docente da SEE-PE resgatou a seguinte habilidade presente no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021):

(EMIF02PE) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de problemas, em processos de diversas naturezas, nas áreas de conhecimento, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (SEE-PE, 2021, p. 6).

O trazer para a realidade local, atentando para as necessidades locais, interesses da comunidade escolar e extra escolar, e para a curiosidade e cotidiano dos estudantes pode contribuir para a formação do estudante enquanto cidadão, parte de uma sociedade, que está empenhado em contribuir de alguma forma para identificação de problemas e busca de soluções, e até mesmo de compreendê-lo melhor. Além de contribuir para o desenvolvimento do aluno na compreensão leitora, na produção escrita, ampliando seu conhecimento linguístico.

Proposta didática

Com base em todo pensamento exposto e nas dificuldades antes mencionadas, foi pensada a proposta didática, cujo público pode ser de alunos do 1º ano do Ensino Médio da trilha de Linguagens e suas Tecnologias ou estudantes de Língua Portuguesa que irão estudar o gênero científico. A diferença seria o tempo de execução das atividades propostas, que deveria estar simplificado, já que no primeiro caso se trata de uma disciplina que dura o período de um semestre.

A proposta segue o modelo de sequência didática de Dolz (2004), com a finalidade de contribuir como material suporte para o professor. A sequência está composta por 4 sessões, seria trabalhada uma sessão por mês, sendo duas aulas por semana de 50 minutos, mais o período de produção final, 1 mês. Os objetivos dessa proposta são:

Objetivo geral

- Ensinar aos alunos a conhecer o gênero científico, a desenvolver um olhar de caráter investigativo e a produzir texto científico.

Objetivos específicos

- Desenvolver a competência leitora;
- Desenvolver a competência escrita;

- Desenvolver habilidades que contribuam para a formação de um cidadão crítico reflexivo e autônomo.

Na sessão 1, intitulada “Apresentação inicial”, o professor faria a dinâmica da caixa surpresa, com o objetivo de trabalhar levantamento de hipóteses, em que os grupos irão fazer a defesa da ideia, baseados no peso, barulho ao chacoalhar a caixa, etc. Depois o professor iria realizar um diagnóstico do conhecimento preliminar dos alunos acerca do nome da disciplina através de um debate – O que é uma pesquisa científica? Em outro momento, o professor iria estimular a curiosidade e interesse do aluno através do vídeo “O que é pesquisa científica?³⁸²” e de *slides* explicando o tema. Por último, o professor apresentaria a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil³⁸³” para leitura e debate em sala.

Na sessão 2, intitulada “Construção de pesquisa”, os alunos iriam construir pesquisas em grupo, fazendo a releitura do texto “Retratos da Leitura no Brasil” com toda turma; a nova versão se chamaria, por exemplo, “Retratos da Leitura no 1º ano C”. Após isso, eles fariam a apresentação do resultado da pesquisa através da construção de gráficos, levantariam hipóteses para identificação da raiz dos possíveis problemas que surgiram nessa pesquisa e, por fim, apresentariam soluções para os problemas identificados – o que pode ser feito a depender de cada contexto (escolar, familiar, político, social, etc.).

Na sessão 3, intitulada “O gênero científico”, os alunos iriam conhecer um artigo de pesquisa, seriam divididos em grupos e cada grupo faria a análise de diferentes artigos da área de Língua Portuguesa, atentando para tema, estrutura, linguagem, identificando as etapas do processo: objetivo, perguntas de pesquisa, resultados, etc.; e fariam a partilha com toda sala. O professor faria a apresentação do gênero texto científico. Depois os mesmos grupos antes formados iriam pensar em problemas do cotidiano relacionados à área de Linguagens e criariam um projeto de pesquisa (estudo de caso) de acordo com o tema escolhido; contando sempre com o auxílio do professor.

Na sessão 4, intitulada “Produção inicial”, os grupos iriam planejar o levantamento de dados – entrevistas, público, quantidade de entrevistados, quais perguntas serão feitas e como serão realizadas as entrevistas (*on-line*, ficha; etc.). Logo após, fariam o levantamento de dados, concluiriam a análise de dados e o professor apresentaria as regras de formatação do trabalho escrito – ABNT.

Na última etapa, intitulada “Produção final”, os grupos iriam produzir o texto científico e o professor faria o acompanhamento da escrita, fazendo correções e orientando. Os grupos

382 Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=swgrjil_GWM&feature=youtu.be

383 Pesquisa- Retratos da leitura no Brasil: <https://www.prolivro.org.br/2020/11/03/5a-edicao-da-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-faz-um-raio-x-do-comportamento-leitor/>

seguiriam fazendo o aprimoramento do texto, adequando a linguagem, formatação. E, por fim, fariam a apresentação oral do trabalho final em 15 minutos. A avaliação seria feita de forma contínua e através do trabalho final escrito e oral.

Resultado e discussão

Inicialmente, a turma não estava tão receptiva à disciplina, só o nome já causava aversão pelo fato de não terem ideia do que se tratava. Assim que começaram a entender começaram a interagir mais, conseguimos romper a barreira de que era quase impossível compreender o que seria uma pesquisa científica. Na sessão 2, os alunos fizeram a releitura do texto com a turma bastante empolgados, principalmente com a construção dos gráficos; todos se mobilizaram para conseguir fazer e apresentar para a turma o seu resultado. Na sessão 3, na parte em que os grupos deveriam pensar em um tema para a pesquisa, eles se demonstraram um pouco desanimados, com o sentimento de que não conseguiriam pensar em um tema que fosse relevante. Isso mudou quando pude conversar com cada grupo perguntando suas curiosidades sobre a língua portuguesa, dúvidas, dificuldades e a partir disso começaram a definir os temas e a planejar a execução da pesquisa. Surgiram temas interessantes:

- O Novo Ensino Médio e a escolha dos alunos da EREMT* pela trilha de Linguagens;
- Principais dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa dos alunos do 1º ano C da EREMT;
- A importância da biblioteca da escola para os alunos da EREMT;
- Os maiores erros ortográficos dos alunos em sala de aula;
- A importância da literatura no ensino médio;
- Hábitos de leitura dos alunos do 1º ano C da EREMT;
- A importância do espanhol como segunda língua na EREMT.

*EREMT- Escola de Referência em Ensino Médio em Timbaúba.

Essa parte de organizar a pesquisa, elaborar perguntas para entrevistas, fazer as entrevistas, o levantamento de dados e chegar a conclusões foi o momento em que mais se interessaram, se envolveram, se comprometeram e se sentiram realizados. Eles se sentiram competentes e orgulhosos por conseguirem tantos resultados importantes e interessantes.

Os alunos também conseguiram com seus trabalhos ajudar colegas de sala/escola, a bibliotecária, os professores de português, a equipe de coordenação da escola; todos aqueles que implicavam a pesquisa, que poderiam ser beneficiados com as soluções ali propostas.

A apresentação oral foi um momento marcante para a turma, finalmente em um trabalho apresentado o sentimento era de tranquilidade, segurança, de que tinham pleno domínio do que estavam apresentando; e realmente tinham porque se tratava de um trabalho realizado inteiramente por eles. Todos se interessaram pelos temas uns dos outros, as trocas foram válidas e os comentários construtivos.

Compartilho um pequeno trecho do trabalho escrito de cada grupo:

- O Novo Ensino Médio e a escolha dos alunos da EREMT pela trilha de Linguagens:

“[...] Vimos que tem várias pessoas não tem nenhum curso em mente, 40% da turma, e isso dificulta a permanência ou não na trilha de Linguagens.”

- Principais dificuldades de aprendizagem na língua portuguesa dos alunos do 1º ano C da EREMT:

“Verifica-se com este trabalho que uma grande parte dos alunos que estão entrando no ensino médio possui uma significativa dificuldade na leitura/compreensão de texto, [...] pela análise de dados, podemos perceber que a porcentagem mais alta de dificuldades é a do uso dos porquês.”

- A importância da biblioteca da escola para os alunos da EREMT:

“Dos estudantes entrevistados, apenas 10% têm o hábito de leitura e 20% nunca pegaram um livro na biblioteca.”

- Os maiores erros ortográficos dos alunos em sala de aula:

“Verificou-se, em relação à leitura, que, dos 30 alunos do 1º, 2º e 3º anos, 18 deles não costumam ler com frequência. Isso demonstra uma falha no processo da aprendizagem e da escrita deles.”

- A importância da literatura no ensino médio:

“Concluimos que 80% dos entrevistados gostam de literatura, mas a maioria não sabe o real significado de literatura. Também vimos que, de 15 entrevistados, 10 tiveram contato com a literatura na escola.”

- Hábitos de leitura dos alunos do 1º ano C da EREMT:

“Em relação à frequência de leitura dos alunos do primeiro ano C da Escola de Referência Ensino Médio de Timbaúba Professor Antônio José Barbosa dos Santos, 69,5% responderam que leem às vezes; 19,5% dos alunos sempre leem; e 11% dos estudantes nunca leem. Isso significa que no 1º ano C, 89% da turma lê regularmente.”

- A importância do espanhol como segunda língua na EREMT:

“Nesse outro questionário, os estudantes responderam sobre a língua estrangeira que irão escolher no Enem. A língua espanhola é escolhida pela grande maioria que vai fazer a prova de vestibular, sendo no 1º ano 80% dos alunos, no 2º ano 50% e no 3º ano 80%.”

Considerações finais

A partir do trabalho realizado, se pode considerar que é possível trabalhar com um gênero textual mais rígido de maneira que alcance alunos da educação básica, desde que haja adequação e que o professor compreenda a importância e saiba ensinar o que é uma pesquisa. Além disso, foi possível romper com algumas dificuldades da própria disciplina de investigação científica e que também podem ser as mesmas na de Língua Portuguesa e construir um material que ajude futuros/outros professores. De igual modo, os alunos também podem romper com suas dificuldades, limitações, inibições e se sentirem mais confortáveis em se expressarem oralmente, sem se sentirem constrangidos, pressionados ou incapacitados.

Pode-se considerar que é possível alcançar o que se é proposto no manual de apoio ao docente da SEE-PE e trazer para a prática o que está na teoria, sendo que um dos objetivos era que a investigação fosse voltada à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade, contribuindo, assim, para a formação do aluno como cidadão, ser crítico, protagonista, autônomo e pesquisador; e não só, como também no desenvolvimento de habilidades linguísticas do aluno (compreensão leitora e produção escrita), conhecimento do gênero texto científico.

Outros caminhos podem ser seguidos a partir da produção final, no nosso caso, a apresentação oral foi feita em sala entre os alunos, mas poderia se estender para toda escola, a fim de que mais pessoas conheçam as pesquisas, como foram realizadas, os resultados e se sintam instigadas a pesquisarem também, despertando no outro a curiosidade científica, o olhar científico e o sentimento de que eles são capazes de desenvolver trabalhos semelhantes e de contribuir com toda comunidade.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é, como se faz**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Unidade Curricular Investigação Científica** – Material de apoio à ação docente. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/Investigacao_Cientifica-Material_de_Apoio_a_Acao_Docente.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras; 2004. p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

REFLEXOS DA OPRESSÃO DITATORIAL NAS MEMÓRIAS DA PERSONAGEM ANA CLARA EM *AS MENINAS*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Micharlane de Oliveira Dutra³⁸⁴

Resumo: Neste artigo, pretendemos realizar um estudo sobre os reflexos da opressão ditatorial presentes nas memórias narradas pela personagem Ana Clara no romance *As Meninas*, de Lygia Fagundes Telles, publicado em 1973. Nessa perspectiva, buscamos compreender como as opressões disseminadas pelo referido período se configuram na trajetória dela e de que modo as memórias das frustrações, decepções e traumas, se afloram ao vivenciar esse período conturbado em que a liberdade está ameaçada, já que ela vê como saída para enfrentar os problemas pessoais o uso de drogas e, com isso, apresenta uma personalidade complexa; ao mesmo tempo está disposta a enfrentar qualquer situação, seja perigosa ou não, no intuito de alcançar a liberdade e o patamar social tão almejado. Assim, a metodologia que norteia este trabalho se caracteriza como pesquisa de caráter bibliográfico, de cunho qualitativo e perspectiva descritivo-analítica. Temos como aporte teórico Bachelard (2013), ao discorrer que expor os pensamentos alivia a tensão do espaço; Candido (2006), que aborda sobre o espaço interno e externo, Dalcastagnè (1996/2012) versa sobre a literatura feminina contemporânea; Figueiredo (2017) discute sobre a ditadura militar e Perrot (2011), ao contextualizar o quarto como espaço para ecoar as narrações. A partir do estudo realizado, fica evidente que a personagem analisada revela, através das memórias narradas, um perfil contrário ao esperado no momento conturbado vivenciado, ou seja, não apenas trata das marcas do passado, mas do presente contexto, discorrendo sobre o desejo de liberdade perante as tensões espalhadas pelo regime militar, que não só oprimia, mas deixava marcas irreversíveis naqueles que confrontavam os ideais políticos determinados. Desse modo, a personagem resiste aos desafios da época ao expor sua voz e representa a juventude da geração de 1970, principalmente, aqueles que estão à margem da sociedade e que sofreram consequências ao tentar fugir da realidade imposta. Ainda, revela o lado obscuro da elite, que muitas vezes age com ganância, destrói sonhos e fecha caminhos.

Palavras-chave: Opressão. Ditadura Militar. Memórias. *As meninas*.

384 Mestranda em Texto Literário, Crítica e Cultura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no programa de pós-graduação (PPGL). E-mail: micharlaneoliveira@gmail.com

Introdução

O romance brasileiro *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, foi publicado em 1973, num contexto ditatorial e sua composição revela circunstâncias que ocorreram durante o regime militar, que foi de 1964 a 1985.

Tendo em vista a importância deste romance para compreensão desse período tão conturbado em nossa história, buscamos realizar uma discussão sobre algumas das opressões decorridas desse momento, a partir da voz de uma das três personagens protagonistas, que é Ana Clara da Conceição.

Esta personagem escolhida apresenta um perfil de uma jovem problemática e que busca compreender o seu passado a partir das situações vivenciadas no presente, contudo, como se trata de um momento delicado e complexo, apresenta ao longo da narrativa gatilhos que são despertados em sua vida e dentre as principais consequências advindas dessa forma de domínio político na vida de jovens, na época, têm-se a busca pela liberdade e felicidade e, conseqüentemente, muitos, assim como a personagem, recorreram ao uso de drogas. Perante este contexto, neste trabalho temos por objetivo compreender o contexto ditatorial a partir das memórias narradas pela personagem Ana Clara no romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, publicado em 1973.

Nesse patamar, investigamos como a ditadura aconteceu naquela geração, sob a visão da referida personagem nesse processo de reconstrução do seu passado, ao mesmo tempo, buscamos entender determinadas atitudes que soam como uma maneira de resistência visto que muitas de suas memórias refletem as pressões sociais que recaem sobre ela, enquanto jovem mulher. Assim, escolhemos analisar trechos que discutam esse período sob variadas situações narradas, tanto as que indicam dramas pessoais da protagonista, quanto as situações que discorrem e acabam por revelar a realidade do país naquele período.

Nessa perspectiva, nossa metodologia se configura como sendo bibliográfica com foco na descrição e análise das memórias da personagem Ana Clara. O interesse pela temática se deu por apresentar personagens protagonistas de suas histórias, que não só buscam compreender quem são, mas ao mesmo tempo realizam uma denúncia sobre o período em que se encontram, ou seja, a ditadura militar.

Sem dúvidas, o romance é um porta-voz para mulheres que se sentiam oprimidas pela pressão social e política e também uma estratégia de resistência da própria autora perante o contexto inserido, realizando, assim, leituras que amparam nossa análise e que visam aprofundar a reflexão proposta.

E, para subsidiar estas discussões aqui propostas, temos como aporte teórico: Bachelard (2013), ao discorrer que expor os pensamentos alivia a tensão do espaço; Candido (2006) que aborda o espaço interno e externo; Dalcastagnè (1996/2012) versa sobre a literatura feminina contemporânea; Figueiredo (2017) discute sobre a ditadura militar e Perrot (2011), ao contextualizar o quarto como espaço para ecoar as narrações.

Nesse sentido, estudaremos as memórias da personagem Ana Clara, com foco principalmente nas que direcionam para uma denúncia dos dramas vivenciados por ela, sejam de dor, angústia, insegurança ou até mesmo daqueles oriundos do contexto político em que se encontrava. Além disso, trataremos aqui de resgatar memórias da personagem que revelem aspectos de sua vida particular e que são necessárias para entender as dores do presente.

Ana Clara e seus dilemas: memórias, marcas e desilusões

A personagem Ana Clara da Conceição parte do trio que compõe o protagonismo da obra e apresenta um perfil de uma jovem que se sente sobrecarregada com a realidade que a cerca, bem como com o medo do presente e as lembranças das frustrações do passado.

Ao nos depararmos com essa construção social, compreendemos que este também era o perfil social também de muitos jovens naquela geração de 1970. O caminho do uso de drogas e consumo de álcool cresceu conforme se expandia a ideia de falta de liberdade de expressão, ou até mesmo a pressão social. A personagem Ana Clara é traçada como alguém que vem de uma família desestruturada e cheia de traumas que constantemente causam tensões em seu dia a dia.

Dentro dessa realidade, a jovem Ana Turva, assim apelidada pelas amigas, pelo vício em drogas: “De manhã já está dopada. E faz dívidas feito doida, tem cobrador aos montes no portão. As freirinhas estão em pânico. E esse namorado dela, o traficante” (TELLES, 2009, p. 30). Assim, entendemos que é uma personagem que age conforme sua vontade, sem perspectiva ou responsabilidade, e apresenta em suas narrações vestígios de uma nova pressão que recai sobre ela: a de ter cuidado no mundo externo, pois o país encontra-se em um momento delicado, em que ocorre uma série de censuras e opressões por parte do poder dominante.

Na narrativa, a personagem é estudante de Psicologia e tem uma vida muito emblemática: grande parte de suas narrações acontece durante o efeito de drogas, o que acaba por deixar o leitor às vezes confuso. Tomamos conhecimento em suas memórias que o espaço de convivência da infância dela é resultado de uma criação muito desumana, vítima de abusos, de violência, fome e perdas. Assim, conforme Dalcastagnè (1996), as personagens do romance discorrem

sobre fatos do passado como maneira de tentar compreender fatos do presente. A condição de frustrada e alguém ferida pelo passado são reveladas quando, em uma das lembranças, Ana Clara afirma: “Estou cansada de agressão que pra meu gosto já fui demais agredida” (TELLES, 2009, p. 49). Notamos que ela tem um passado cheio de agressões e que isso contribuiu para que hoje se encontrar nessa situação tão complexa e vida traumatizada. Essa situação de dor e desequilíbrio emocional é algo que aparece com frequência em suas falas e também das colegas de quarto, Lorena e Lia. Muitas das cenas de agressão vivenciada na infância são resgatadas na juventude.

Nesse patamar, Bachelard (2013) discute que, independente de qual seja o tipo de afetividade que estrutura o espaço, seja de alguém sofrida, amargurada, sem afetividade, expor o que se sente contribui para alívio da dor.

É através dessas considerações que notamos a importância de termos conhecimento da realidade para entendermos comportamentos das personagens. Vejamos um trecho em que se percebe essa importância: “É preciso falar tudo e ir falando o tempo todo deixar correr a confissão” (TELLES, 2009, p. 92). Nesse trecho, percebemos que a personagem sente necessidade de falar daquilo que a consome interiormente, daquilo que a sufoca e que, ao falar o que sente, acaba por confessar e revelar vestígios daquilo que a oprime de alguma maneira.

É evidente em alguns momentos que a personagem busca esquecer esse passado drástico e também vencer o momento real vivenciado, ou seja, da ditadura militar, outra forma de opressão que também precisa vencer. Na fala de uma das amigas que dividem o espaço do quarto, Lorena discorre sobre o que observa na amiga Ana Clara:

As pupilas de Ana Clara também dilatadas, mas por outros motivos, coitadinha, a droga excita a pupila com a mesma força do medo. Duas rodas pretas. Um brilho. [...] As freiras também tem medo? Madre Alix é o equilíbrio. Mas aquela hora em que fecha a porta. A luz. O pensionato Nossa Senhora do Medo. (TELLES, 2009, p. 60).

Além de ter que lidar com seus dramas pessoais, ainda carrega consigo o medo do que possa acontecer ao continuar tendo essa vida desordenada, de alguém que sai à noite, que curte e que é usuária de drogas e num período tão perigoso como as ameaças do poder vigente, acaba por colocar sua vida em risco sempre que enfrenta essa realidade.

No trecho a seguir Ana Clara, relata que tem observado na rua como as pessoas andam tristes e caladas e que se pudesse faria algo por elas, mas como ajudar? Se até mesmo ela necessita de auxílio, de amparo para lidar com tantas adversidades da sua vida. “A gente vê na rua todo mundo tão triste, porque as pessoas estão tristes? Ahn? Queria tanto sair por aí

alegrando as pessoas, olha, não fique triste, segura minha mão e vem comigo que te mostro o jardim da alegria com Deus lá dentro, vem” (TELLES, 2009, p. 53).

O medo da opressão disseminada pela ditadura militar era tão grande que as pessoas se viam sem saída, sem motivos para se alegrar e, quando pensamos no tempo em que durou esse período, 21 anos de perseguição, censura, ameaças, torturas, notamos que não se trata de um medo qualquer, mas de pessoas que temiam sofrer algum tipo de punição, caso buscasse manifestar a insatisfação com a realidade presente.

Na obra chama a atenção a maneira como a personagem apresenta um perfil de mulher à frente de seu tempo, pois pelo contexto, ela tem um romance com um rapaz traficante e ao mesmo tempo um noivado com um homem rico. Em sua visão, o casamento é visto apenas como forma de ascensão social, uma estratégia para fugir da realidade difícil e várias vezes ela fala dos planos de casamento com esse noivo misterioso apenas para ter uma vida com luxo, mas sua paixão mesmo é pelo jovem traficante.

Mas, ao mesmo tempo em que planeja tudo para seu futuro, demonstra ter um vazio no interior, que nunca é preenchido, nem mesmo o dinheiro que sonha em ter a impede de ter momentos de nostalgia e por isso diz: “[...] a gente tem que conhecer as coisas todas, chegar ao fundo do poço” (TELLES, 2009, p. 87).

Aqui observamos que Ana Clara tem um desejo enorme de experimentar tudo que de algum modo acredita ter direito em sua juventude, apresenta uma personalidade aventureira e corajosa, capaz de ir ao fundo do poço em busca de alcançar uma felicidade que cada vez mais parece distante de sua realidade. Uma das lembranças mais fortes e marcantes em sua história é o fato de ser sido abusada pelo Dr. Algodãozinho, o dentista que sempre atendia a família, observemos o relato:

O fecho machucava meu pescoço principalmente depois que ele começou a alisar o guardanapo com mais força enquanto repetia a beleza que a ponte ia ficar.

Mais perto o cheiro de cerveja e mais perto o olhinho azul como conta por detrás do vidro sujo dos óculos. A mão gelada e a fala quente mais rápida mais rápida a ponte. A ponte. Fechei a boca mas ficou aberta a memória do olfato. A memória tem um olfato memorável. Minha infância é inteira feita de cheiros. [...] O vômito das bebedeiras daqueles homens e o suor e as privadas mais o cheiro do Doutor Algodãozinho. Somados, pomba. Aprendi milhões com esses cheiros mais a raiva tanta raiva tudo era difícil só ela fácil. Cabecinha de enfeite [...] Onde será que foi parar meu botão eu disse e de repente ficou tão importante aquele botão que saltou quando a mão procurava mais embaixo porque os seios já não interessavam mais. Por que os seios já não interessavam mais por quê? O botão eu repeti cravando as unhas no plástico da cadeira e

fechando os olhos pra não ver o cilindro de luz fria do teto piscando numa das extremidades e o botão? Não, não é o botão que eu quero é a ponte a ponte. A ponte me levaria pra longe da minha mãe e dos homens baratas tijolos longe longe [...] As unhas arrebatando o elástico da minha calça e arrebatando a calça e enfiando o dedo de barata-aranha pelos buracos todos que ia encontrando [...] (TELLES, 2009, p. 41- 42).

Ao expor essa situação do passado da personagem, por meio das descrições de *flashbacks*, a autora tenta demonstrar o espaço urbano refletido no quarto, quando surgem as lembranças dos abusos do Dr. Algodãozinho, tudo que compõe o ambiente a faz sentir-se mal, o cheiro, os objetos, o olhar do agressor, as falas, cada detalhe do momento torturador registrado na mente.

Para Dalcastagnè (2012), em *Espaços possíveis*, é nas marcas do corpo que podemos ler o espaço que constitui a personagem, sejam cicatrizes ou não, os seus próprios deslocamentos, pois é em seu corpo que podemos ver os lugares por onde andou a personagem e aqueles que não lhe estão reservados.

Assim, a descrição do abuso funciona como uma maneira de entendermos o seu estado emocional do momento, uma jovem com vida desordenada e que constantemente sente essa sensação repulsiva contra a vida, em virtude das lembranças de cada gesto do agressor, denota o medo que sente em acabar vivendo algo parecido com essa repetição enfadonha de abusos sofridos.

Nesse patamar de discussões, Michelle Perrot (2011) fala que, durante muito tempo, o existir do feminino é de esconder, e que isso é justamente o pudor, mas que agora está oscilando entre pressão e liberdade, dever e desejo. Deste modo, a personagem Ana representa a voz feminina silenciada na sociedade, que muitas vezes é obrigada a manter-se calada quanto às diversas circunstâncias vivenciadas, seja por falta de apoio, vergonha ou medo das consequências sociais, culturais e políticas.

Reflexos das opressões ditatoriais nas memórias da personagem

Ao tomar o contexto histórico da ditadura militar proposto por Eurídice Figueiredo (2017), que trata o cenário militar como a decadência humana, percebe-se que, por meio de Ana Clara, a autora trata do espaço de violência camuflada da sociedade. Vejamos um trecho em que a personagem Lorena analisa a situação social das amigas e discorre sobre o contexto de opressão ditatorial: “Lião está com medo. Ana Clara também posa de indiferente mas se não toma tranquilizante recomeça naquele delírio ambulatório” (TELLES, 2009, p. 23).

As jovens agem sobre o ideal de liberdade social, a inquietação e encanto do uso de drogas e os questionamentos acerca do lugar da mulher em nossa sociedade. Como porta-voz e vítima da atrocidade social, Ana é o reflexo da opressão disseminada pelo regime ditatorial, o desejo pelo consumismo, a inversão de valores patriarcais, a decadência da sociedade acerca da condição da vida e do mundo.

O espaço do quarto seria a possibilidade de diminuir/preencher tais vazios, mas concomitantemente, é perceptível que não se trata mais de uma condição de mulher confinada que segue as regras ditadas pela onda do patriarcalismo, pois esta personagem assume um papel contrário aos de sua época. Ela possui resistência a essa condição quando expressa a liberdade de vivenciar um amor aventureiro com um traficante, o respectivo Max, e narra seus planos de casar com outro homem só para obter ascensão social, como podemos ver no trecho a seguir: “[...] Caso com o escamoso, destranco a matrícula e faço meu curso. Brilhante! Nas férias viajo para comprar coisas [...] Quero coisas lindas. Quero tudo que lembre dinheiro, bastante fatura. Adoro os Estados Unidos, por que não” (TELLES, 2009, p. 48-82).

No trecho citado acima, explicita-se uma contestação do espaço que fora ditado pelo sistema patriarcal. De qualquer modo, Ana não quer estar presa à ideia de um casamento como maneira de sentir-se protegida; seu pensamento é possuir tudo que lhe foi negado, tudo que uma mulher burguesa faz e viver a plena liberdade. Por isso, estamos sempre atentos ao modo como ela comanda sua vida, já que faz constantemente o uso de *flashbacks* para dar ênfase ao seu passado.

Ao final da narrativa, a jovem havia chegado ao quarto de Lorena muito alucinada, drogada, em uma condição muito frágil sentindo forte dor no peito, o início de uma overdose: “chegou aqui gritando que estava com um florete enterrado no peito, era o coração que devia estar doendo. [...] Só agora reparo como tinha emagrecido, prestava-lhe tão pouca atenção. As nódoas roxas na altura dos seios. No braço. Mas o que foi que lhe fizeram?!” (TELLES, 2009, p. 261).

Ana retorna ao quarto, pois é nele que pode se mostrar sem ser julgada enquanto sujeito feminino e drogada, além de tudo, como se trata de um contexto da ditadura militar ela busca o quarto para receber apoio, sentir-se mais confortável, ter atenção das amigas.

Lorena, amiga dela, fica muito preocupada com o modo como Ana Chegou, mas apesar de se definir como menina frágil, delicada, tenta de todas as formas reanimar a amiga, dar um banho, faz massagem, então, repara que a situação só complica. Daí, Lia acaba chegando e pensa em pedir ajuda, ligar para o pronto-socorro, acordar as freiras, mas temem as consequências vindouras. Até que Ana Clara falece na companhia das amigas: “Ela está morta” (TELLES, 2009, p. 259).

Percebemos o quanto o contexto social das mulheres, a partir de espaços marginalizados pela sociedade, interfere em suas escolhas, seja drogada, ou prostituta, não dá para dizer que o fez é certo ou errado, mas que tais escolhas tiveram consequências, no caso dela, a morte.

Sobre os espaços e as escolhas do “sexo frágil”, Simone Beauvoir (1967), em *Segundo Sexo*, problematiza como o espaço social espera que seja essa mulher. Da moça exigem que fique em casa, fiscalizando as saídas, além do mais, não encorajam a buscarem seus próprios divertimentos sozinhas, deixando a ideia de que precisa de uma companhia, não preparam para iniciativa, pois provém de sua educação ser recatada, os costumes tornam difícil a independência.

No romance, vemos uma atitude ousada por parte de Lorena, quando se depara com a morte de Ana. Diante das circunstâncias, ela tem a ideia de pintar Ana Clara como se esta fosse a uma festa, vestem elegantemente a falecida, remove-a silenciosamente do pensionato (para impedirem que houvesse denúncia a polícia), e Lorena decide colocar o corpo discretamente num banco de jardim. Assim, a personagem Lorena diz:

Vai ficar numa pracinha, já passei milhares de vezes por essa praça, tem um banco debaixo de uma árvore, é a praça mais linda que existe. É naquele banco que ela vai ficar depois da festa e na volta sentou-se lá, ou foi deixada lá, não interessa. Vão encontrá-la, chamam a polícia, avisa a Madre Alix, aquela coisa toda. (TELLES, 2009, p. 271).

O plano é evitar qualquer suspeita da morte (overdose) dentro do espaço do quarto; deixando-a na rua, dispensava-se as consequências vindouras, como se nada tivesse acontecido, fechando o ciclo de sua vida. Pois: “Ana Clara não pode morrer drogada num quarto do pensionato Nossa Senhora de Fátima. Não pode! [...] Se a morte não tem remédio, posso ao menos salvar as circunstâncias! – Você quer dizer as aparências!” (TELLES, 2009, p. 271-272). Esse fim trágico da personagem Ana nos revela que o cenário carregava um peso muito grande, evidenciando as consequências trazidas pelo golpe militar na vida social, principalmente das mulheres.

Há desse modo uma problematização do espaço social, ao qual Simone Beauvoir (1970) discute que se prevalece uma complexidade das atitudes femininas, pois se caso houver uma despreocupação com o modo de se comportar, logo a sociedade vai mostrar que se torna uma falta de compostura, mas que esse controle de si a que a mulher se vê obrigada tira a espontaneidade, a experiência viva, com isso é dominada, do que resultam tensão e tédio.

Já para Regina Dalcastagnè (1996), há um espaço social reservado à mulher, e que este é um espaço de dor, resultado dos profundos dramas que compõem a história das mulheres. Com este trecho, se evidencia o medo espalhado pelo autoritarismo da ditadura militar. Mulheres que

se sentem impedidas de agirem conforme seus desejos e, ao mesmo tempo, fortes para buscar uma fuga da realidade. Destarte, a atitude da jovem Lorena em retirar a amiga imediatamente do quarto e simular uma situação comprova que de algum modo poderiam ser prejudicadas e a pensão onde moravam seria uma das investigadas e auge dos devaneios ocorridos.

Fica evidente que o espaço em que acontece de uma vez por todas o fim trágico da personagem Ana Clara é no quarto de Lorena. Um espaço mais isolado do mundo que permite que ela dê seus últimos suspiros. Nas últimas horas de vida, recebe cuidados, contudo, seus planos chegam ao fim. Nada do que pensava concretizou-se e, mesmo morta, ainda foi vítima da sociedade egoísta, pois não teve o direito de ser levada a um hospital; morreu no local aonde mais falava dos seus sonhos e foi deixada longe do seu aconchego, visto que tal situação não permitia que tivesse uma morte digna. As ações do poder militar no país eram severas demais e fez suas amigas tomarem essa atitude. A sua morte é o único momento de paz consigo, diante de toda uma vida carregada de conflitos.

Diante desse final da personagem, o livro sugere que Lygia criou Ana Clara para fazer uma crítica à sociedade dos anos de 1970: uma mulher com um perfil contrário ao tradicional, com personalidade forte, com dramas complexos, cheia de motivos para desistir.

O espaço de liberdade sugere que trata-se de uma sociedade doente que não sabe tratar dos direitos humanos, das mulheres. Mas que, mesmo sendo viciada em drogas, ela viveu uma liberdade que poucas mulheres viveram, pois frequentava a noite, vivia romance sem compromisso, buscava o casamento como estratégia para conseguir uma posição social.

Diferente da ideia de casamento da época, que precisaria ser por amor, sua morte é a pura representação da opressão da ditadura. Isto porque uma morte por overdose seria caso de mídia, de perseguição, motivo para acusação. A morte silenciou a dor que compunha os dias de Ana Clara.

Considerações finais

A partir da análise realizada sobre os reflexos das opressões ditatoriais presentes no romance, por meio da voz da personagem ora analisada, Ana Clara, é evidente que o romance trata de forma significativa sobre o contexto vivenciado naquela época. Sabemos que, ao estudarmos essas memórias que refletem o passado, estamos conhecendo os fatos sob outro olhar, desta vez, o feminino.

Ao analisarmos as memórias da personagem Ana Clara, percebemos que há uma crítica e denúncia. A maneira como a narração foi conduzida apresenta em sua composição vestígios de situações que realmente aconteceram ao longo da ditadura militar e que muitas marcas continuam estampadas na vida de vítimas deste poder dominante.

A partir da temática discutida, a autora faz um recontar da história, nos conduzindo a olharmos e tomarmos conhecimento sobre muitos dos fatos que sucediam, e principalmente nos conduz a refletir sobre que caminhos muitos jovens da geração de 1970 seguiam para alcançar a liberdade desejada.

A partir da voz da personagem analisada, descobrimos várias iniquidades cometidas contra os que contrariavam o poder vigente, desde agressões nas ruas, ameaças, torturas ou até mesmo, a morte. Observamos que Ana Clara busca a todo custo entender o motivos de tantas barbáries executadas, de tantas mazelas, desigualdades, injustiças e ao mesmo tempo sonha em ter uma vida diferente. Tais fatos nos levam a pensar que essa juventude oprimida lutava em busca de uma liberdade que naquele momento não estava sendo possível.

Portanto, notamos que este estudo contribuirá para que outras pesquisas sejam também desenvolvidas nessa área e que, sem dúvidas, a obra carrega uma reflexão muito pertinente para os dias atuais, de modo que possamos refletir de que forma ainda prevalece em nossa sociedade formas de autoritarismo e que maneiras a juventude tem buscado para vencer os desafios que lhe são impostos cotidianamente.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção tópicos). cap. 8, p. 189-214.

CANDIDO, Antonio. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. **O espaço da dor**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 115-127.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura militar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

PERROT, Michelle. **O quarto das mulheres** In: PERROT, Michelle. Histórias dos quartos. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 131-166.

TELLES, Lygia Fagundes. **As Meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE LITERATURA, CINEMA E MEME: A CARNAVALIZAÇÃO EM (O) AUTO DA COMPADECIDA

Maria Natália Coelho da Silva³⁸⁵

João Batista Costa Gonçalves³⁸⁶

Resumo: Ariano Vilar Suassuna é um dos escritores de grande referência na literatura brasileira. Suassuna produziu diversas obras que destacam a cultura popular nordestina, dentre elas, ganha relevo *Auto da compadecida*, comédia dramática publicada em 1955. Em 1999, a referida obra foi adaptada para uma minissérie, exibida pela TV Globo, sendo, logo depois, no ano de 2000, transposta para o cinema pelo longa-metragem *O Auto da Compadecida*. A peça conta, com irreverência e humor, as aventuras de Chicó e João Grilo, no interior do sertão paraibano. O enredo trata de temáticas que circundam o povo nordestino, como a sua religiosidade, o seu sofrimento com a escassez no sertão, as agruras da seca e o ambiente hostil das autoridades locais. Com a adaptação da obra literária tanto para a TV como para o cinema, o enredo dessa obra literária recebeu maior visibilidade entre o público em geral e, com isso, vários memes que circulam na internet surgiram posteriormente para reverenciar a obra e destacar muitas particularidades expostas, de forma risível e crítica, na trama. Diante dessas questões, objetivamos, com esse estudo, analisar um meme extraído da internet que se apropria de elementos alusivos à peça *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, bem como das cenas da adaptação da obra para a televisão e para a arte cinematográfica. Teoricamente, guiaremos nossa análise com base nas lentes de Mikhail Bakhtin (1997, 2010) sobre a carnavalização. Segundo o pensador russo, na Idade Média, as pessoas viviam duas vidas, uma oficial, no tempo comum do cotidiano, e outra extraoficial, no período das festas carnavalescas. Enquanto naquela se observavam vivências sérias e sombrias, nesta, por sua vez, havia fortemente a presença da liberdade e do riso. Dentro desse contexto festivo, o carnaval elimina todas as segregações que há entre os indivíduos, pois a carnavalização é a quebra de tabus, liberação de

385 Graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela mesma instituição. Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). É aluna bolsista pela Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. É também membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará – GEBACE e do GEIL- Grupo de Estudos Interdisciplinares da Linguagem. E-mail: natalia_luda@hotmail.com

386 Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Estadual do Ceará (UFC). Professor Associado O do Curso de Letras, do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (ESPELP) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE) da Universidade Estadual do Ceará. Organizou o livro *Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa: perspectivas teóricas e metodológicas* (2019) e a obra *Análise Dialógica do Discurso em múltiplas esferas da criação humana* (2021). Além disso, é líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará – GEBACE. E-mail: joao.goncalves@uece.br

instintos, desejos inibidos pelas regras impostas de uma cultura oficial. O carnaval do medievo, na esteira bakhtiniana, criou toda uma esfera de representação extraoficial, transpondo sua linguagem para a literatura e para as artes em geral por meio de uma cosmovisão carnavalesca que lhe dá força. Para explorar a cosmovisão carnavalesca no meme selecionado para esse estudo, destacamos as categorias carnavalescas propostas por Bakhtin (1997), como o livre contato familiar entre os homens, a excentricidade, o destronamento e as *mésalliances* a fim de, a partir daí, mostrar como o riso carnavalesco ajuda a construir verbovisualmente os sentidos que permeiam nosso material de análise.

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Meme. Cosmovisão carnavalesca.

Introdução

Ariano Suassuna é um escritor paraibano que foi poeta, romancista, ensaísta, dramaturgo e professor. Fez parte da Academia Brasileira de Letras, da Academia Pernambucana de Letras e da Academia Paraibana de Letras. Na década de 70, o compositor criou o Movimento Armorial, que tinha, como finalidade, a produção de uma arte erudita a partir das matrizes populares. Nesse projeto estético-literário, exploram-se as diferentes manifestações artísticas advindas da cultura popular, como o cordel e as festas populares. Essa estetização da cultura popular já estava presente na pena do idealizador do Movimento Armorial, quando, em 1955, escreveu a peça *Auto da Compadecida*, em que estão presentes muitos costumes da cultura do povo nordestino.

O enredo dessa peça de Suassuna se passa no Vilarejo de Taperoá, sertão da Paraíba. Toda a obra se centra nas artimanhas realizadas por João Grilo e seu amigo Chicó. Ambos vivem uma vida de dificuldades e, para tentar burlar as adversidades da existência pobre, muitas vezes, buscam engendrar planos e peripécias das quais possam se sobressair para vencer as agruras da vida. A peça, como já destacamos, foi escrita em 1955 e encenada, pela primeira vez, em 1956 e, posteriormente, em 1974. Para o cinema foi adaptada em 1969, em seguida, em 1987. Ganhou uma maior visibilidade, tornando-se umas das referências da cultura popular brasileira quando, em 1999, foi transmitida pela Rede Globo em forma de minissérie e, posteriormente, em 2000, foi exibida em forma de filme³⁸⁷.

A obra ostenta personagens burlescos, jocosos, em especial, João Grilo. Os personagens que povoam a obra apresentam aspectos deturpados da natureza humana, como João, que é mentiroso, o padeiro, que é avarento, a esposa (do padeiro), que é infiel, o padre e o bispo, que são gananciosos, para citarmos só alguns. A obra é perpassada, do começo ao fim, de discursos carnavalizados, ao retratar personalidades satirizadas e vivências atemporais

387 Filme completo disponível no YouTube: <https://youtu.be/iRIKb96dCbQ>. Acesso em: 09 set. 2022.

que acabaram repercutindo, nas posteriores adaptações que se fizeram da peça para a arte audiovisual, como também, na sociedade atual, conectada nas redes sociais, para memes compartilhados no espaço virtual da internet.

Essa ampla repercussão no mundo virtual da internet se deve tanto ao avanço da Web 2.0, quanto ao surgimento das redes sociais, como o Facebook e o Instagram, em que o meme circula frequentemente. Desde já, é preciso dizer que estamos entendendo aqui o meme como um gênero discursivo que retrata, de forma cômica e burlesca, um fato ocorrido na sociedade, seja ele econômico, social, político ou mesmo artístico.

Para esse trabalho, portanto, o material discursivo a ser analisado é um meme proveniente do filme *O auto da compadecida* que se originou da peça literária de Ariano Suassuna. O meme escolhido para a análise, como veremos mais adiante, destaca o contexto do juízo final, presente tanto na peça como no filme, estabelecendo, portanto, relações dialógicas, marcadas por sentidos carnavalescos, com ambas produções artísticas. Na cena recortada pelo meme selecionado, os personagens Eurico, Dora, padre, bispo, Severino e João Grilo estão para ser julgados, mas, mesmo diante de um cenário tenso, o personagem João Grilo, de forma cômica, não inibe sua excentricidade diante do julgamento eterno.

Diante desse contexto panorâmico apresentado, o presente trabalho tem como objetivo central analisar a produção de sentidos advindos da cosmovisão carnavalesca em um meme que se interliga à obra *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, e da posterior produção fílmica baseada nessa obra.

Para organizarmos esse artigo, mostraremos, inicialmente, a base teórica em que nos apoiamos, destacando a perspectiva dialógica bakhtiniana e, em especial, a teoria da carnavalização, com destaque para a noção de cosmovisão carnavalesca e para as categorias carnavalescas daí advindas. Em seguida, exploraremos o meme como um tipo de gênero discursivo pertencente à esfera dos gêneros sério-cômicos discutidos por Bakhtin (1997). Logo após, pretendemos debater, brevemente, a interligação da cosmovisão carnavalesca ao mundo da memética, relacionando-o com a literatura e com o cinema, para só, posteriormente, procedermos à análise dialógica de um meme a partir das categorias da cosmovisão carnavalesca. De forma criativa, nomeamos cada uma dessas seções com enunciados cômicos retirados das falas dos personagens do filme *O auto da compadecida*, todos ligados ao tema do discurso religioso para ser coerente com a temática do meme de que nos ocuparemos na parte analítica do trabalho. Ao final, faremos as considerações finais, seguidas das referências utilizadas ao longo dessa pesquisa.

Passemos agora à discussão teórica que fundamenta a pesquisa.

“Matar padre dá um azar danado. Sobretudo para o padre”: o carnaval sob as lentes bakhtinianas

Diferentemente do conceito de carnaval vivido por todos hoje como um período que antecede a quaresma, a teoria de Bakhtin (1997, 2010) se baseia em outro conceito de carnaval: o medieval. Nesse, o carnaval é um tipo de festa em que não havia uma dissimetria entre as pessoas, e, sim, uma diversidade de manifestações simbólicas em que, de forma democrática, todos podiam participar no ambiente da praça pública

Segundo Bakhtin (2010), no carnaval, há um desprezo pelo palco, sendo uma festa sem ribalta, visto que há uma perda da diferença entre atores e espectadores, pois esses últimos não assistem ao carnaval, mas vivenciam como uma outra vida. O carnaval funcionava, pois, como uma segunda vida vivida por todos, apresentando peculiaridades que o diferenciavam das festas oficiais, que acabam cooperando para estabelecer a ordem oficial presente naquele contexto. Elas acabam contribuindo para o fortalecimento da ordem vigente da época, disseminando um discurso marcado pela seriedade e, conseqüentemente, pelo antagonismo ao discurso cômico, que era tido, em geral, como estranho à cultura séria oficial.

Além disso, na carnavalização, está a marca do um riso, em seu valor sério-cômico. Aqui, o riso não é subjetivo, individual, mas coletivo, uma vitória sobre a cultura oficial, muitas vezes imposta, “não é a sensação subjetiva, individual, biológica da continuidade da vida, é uma sensação social, universal” (BAKHTIN, 2010, p. 79). Na lógica da carnavalização, há, assim, uma ausência da desigualdade em todas as esferas da sociedade e, com isso, realiza-se uma vida invertida.

De acordo com o filósofo russo, a visão carnavalesca é o mundo às avessas, então toda forma de hierarquia se destrói, havendo, muitas vezes, para isso, um destronamento do poder. Bakhtin (1997), nesse sentido, afirma que o homem medieval vivia duas vidas, duas faces: uma “normal”, séria e oficial e outra com muito riso, sacrilégios, livre, uma vida carnavalesca. Conforme ainda o teórico russo, a visão carnavalesca do mundo adentrou a língua e influenciou as formas artísticas atuais. A ideia central da cosmovisão carnavalesca é, portanto, uma forma de encarar o mundo em que há a quebra daquilo que é comum, uma inversão dos costumes e valores que são comumente aceitos; uma forma de subverter e resistir pelo riso determinadas estruturas sociais vigentes de pensamento e de dominação.

Desse modo, o carnaval é uma forma de fugir da vida oficial, de transcender a essência do viver austero, do riso popular, pois as manifestações desse se opõem à cultura oficial. Sendo assim, o mundo do riso é uma forma contrária a tudo que é oficial, tendo em vista a existência de dois mundos: um, no tom sério e oficial; e outro, extraoficial, onde o riso se fazia presente como uma tentativa de abalar o estabelecido porque opressor (BAKHTIN, 2010).

Assim, chamamos, a partir da ótica bakhtiniana, de literatura carnalizada tudo aquilo que, direta ou indiretamente, foi influenciado pelas modalidades do folclore carnavalesco. A literatura carnalizada é, dessa maneira, toda forma de linguagem que se transporta do mundo carnavalesco para os textos literários e estéticos de maneira geral. Na literatura carnalizada, podemos, por meio da cosmovisão carnavalesca, visualizar as categorias da vida carnalizada. São elas: o livre contato familiar entre os homens, a excentricidade, a familiarização, que são as *mésalliances*, e a profanação. A excentricidade (o que está fora do centro) é a quebra dos comportamentos rotineiros, expondo o diferente, aquilo que não é comum. Na familiarização, que há o livre contato entre as pessoas e uma liberdade das relações familiares, se amplia para as outras esferas da sociedade. Dessa forma, “o carnaval aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 123). As *mésalliances*, por sua vez, são os acordos, os encontros entre as oposições, materializadas nos oximoros, em que aparece o contato e a união entre elementos que estão separados, como as paródias dos textos sagrados. Nas *mésalliances*, é possível ver o embate entre divergências, como sagrado e profano; morte e vida, sério e cômico³⁸⁸. Também é possível observar a excentricidade que é dotada de riso popular e que explora questões dissimuladas do ser humano. E, por último, a profanação, sendo considerado como tudo o que está relacionado ao despudor.

Na cosmovisão carnavalesca, o riso, como já frisamos, se faz presente com muita força, uma vez que é um gesto cômico que contraria os discursos sérios impostos, como era no período medieval. Em sua obra *História do riso e do escárnio*, Minois descreve o riso durante o medievo, retomando as ideias bakhtinianas sobre a carnalização, afirmando que o riso “[...] explode de forma espetacular na festa” (MINOIS, 2003, p. 160). Ainda segundo Minois, durante o Renascimento, o riso era aceito ao lado do sério. Já no século XVII, o riso apresenta-se com um papel opositor. O tom sério passa a ser o cenário da cultura medieval. Minois (2003), ainda nas trilhas bakhtinianas, encara o riso como forma de denunciar a miséria popular, entretanto, ainda há uma certa recusa em desabar certos valores impostos na época. De acordo com o teórico, Rabelais se apodera de um riso carnavalesco medieval e extrai um riso filosófico moderno. Para Minois (2003), a gargalhada ensurdecidora da renascença apresenta o riso na Idade Média interligado à obra de Rabelais.

Dentro desse contexto, o riso se fazia presente na vida extraoficial. O riso aqui mencionado não é aquele que advém apenas do humor, mas aquele que está em oposição ao tom sério imposto pela cultura medieval oficial. Aqui apelamos, para efeito de esclarecimento, para as palavras de Bakhtin (2010, p. 57):

388 Este tipo de contraste, ressalve-se, é bastante encontrado no gênero meme que analisaremos, uma vez que trata com ar de zombaria diversas temáticas da sociedade, como poderemos constatar mais à frente do nosso texto.

O riso tem um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério; por isso a grande literatura (que coloca por outro lado problemas universais) deve admiti-lo da mesma forma que ao sério: somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo.

Importante também destacar que um local onde o riso carnavalizado se manifesta é a praça pública, o principal ambiente onde as ações carnavalizadas se concretizam, como o destronamento do rei e a coroação do bufão que ali se fazem presentes. A praça é, assim, um lugar em que tudo era legitimado visto que “a praça era o símbolo da universalidade pública” (BAKHTIN, 1997, p. 128).

Em síntese, o mundo às avessas mobilizado pela festa do carnaval medieval foi transposto para a literatura e as artes em geral com ações carnavalizadas, de atos que contrariam o discurso oficial; em que tudo pode ser parodiado, até mesmo os discursos mais irrepreensíveis que há na sociedade.

Feita esta explanação teórica, na próxima seção, iremos abordar o meme como um gênero pertencente ao campo do sério-cômico, próprio da literatura carnavalizada.

“Desse jeito o inferno vai terminar igual a uma repartição pública: existe, mas não funciona”: o meme como um gênero da esfera do sério-cômico³⁸⁹

Bakhtin (1997) apresenta uma tipologia dos gêneros produzidos na época do Helenismo. Tal distribuição se categoriza da seguinte forma: gênero sério, como o drama, gênero cômico, como a comédia, e gênero sério-cômico, como a menipéia e o diálogo socrático. São estes gêneros antigos que Bakhtin destaca como fazendo parte dessa modalidade, mas que, com o passar do tempo, foram atualizados em diversos outros, como a literatura de Dostoiévski, e o meme, como defenderemos aqui.

Várias são as particularidades dos gêneros sério-cômicos dos quais podemos destacar algumas. Além do forte trato com o cômico, podemos sublinhar uma outra particularidade dos gêneros sério-cômicos, primeiro, é a forma como eles lidam com a realidade. Há aí uma forte valorização da vida ordinária, das relações cotidianas. Observam-se neles *personas* que atuam na zona do contato familiar. Uma outra particularidade é o fato de esse tipo de gênero se basear

389 Fiorin (2020, p. 98) utiliza o termo cômico-sério.

na vivência, na prática, no experimento do dia a dia, como também na imaginação, na fantasia livre. Uma última peculiaridade, por sua vez, que podemos aqui apontar é a diversidade de estilos e da variedade de vozes presentes nesses gêneros. Nesse aspecto, há uma abdicação da unidade estilística, pois, “caracterizam-se pela politonalidade da narração pela fusão do sublime e do vulgar, do sério e do cômico, empregam amplamente os gêneros intercalados [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 108). Essas são algumas das singularidades dos gêneros sério-cômicos, expostas aqui a fim de observarmos como esses elementos estão presentes em um gênero carnavalizado que faz parte do *corpus* desta pesquisa: o meme.

Detendo-nos agora no gênero discursivo meme como fazendo parte do campo do sério-cômico, convém destacar, inicialmente, que o termo meme vem da designação do ato de imitar, da imitação. O vocábulo teve, assim, sua origem a partir da composição de “The Selfish Gene” (O Gene Egoísta), obra do zoólogo e escritor Richard Darkins, publicada em 1976. A expressão surgiu, dessa forma, a partir da abordagem dos estudos de Darwin.

Em termos de circulação, as ideias contidas no meme são propagadas como vírus que se multiplicam rapidamente entre seus hospedeiros, os homens. Sob esta lógica, como assevera Chagas (2020, p. 30), [...] “nós somos pura e simplesmente hospedeiros (ou “máquinas”) dos memes”.

A partir do que foi exposto acerca dos gêneros sério-cômicos, é perceptível ver que muitas dessas particularidades estão intimamente interligadas às peculiaridades dadas ao meme, fazendo, assim, com que esse se integre ao grupo dos gêneros sério-cômicos. Dentre os aspectos do meme, destacamos os seguintes: geralmente se constrói sob a linguagem verbo-visual, em que ambas se complementam para expressar a mensagem do referido gênero. Além disso, aborda um fato recente acerca da sociedade, seja na esfera política, social, econômica, cultural, etc., o qual é exteriorizado com um forte teor cômico, crítico, chistoso, jocoso e burlesco.

Interligados às características dos gêneros sério-cômicos, observa-se que o meme apresenta uma forte liberdade quanto à temática a ser abordada, expondo fatos ligados ao cotidiano da sociedade de forma excêntrica. Além disso, é notória a hibridização de estilos no meme, que vai do formal ao registro mais coloquial, apresentando acentos valorativos ideológicos advindos de diferentes vozes sociais, com o fim de provocar o riso e, muitas vezes, com isso, procurar desestabilizar certas ordens sociais.

Passamos, na próxima seção, a uma discussão breve sobre a relação entre literatura, cinema e meme, para entendermos melhor o diálogo que o nosso objeto analítico mantém com outras formas semióticas.

“Ô promessa desgraçada, ô promessa sem jeito!”: a literatura, o cinema e o meme

Segundo Bakhtin (1997), como já sublinhamos, durante o carnaval, é cessada toda assimetria existente na vida oficial. O carnaval, com suas diversidades artísticas, com sua pluralidade de solenidades, não é considerado um fenômeno literário. É, por outro lado, uma celebração que criou formas de se expressar, expondo “uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, entre grandes e complexas ações de massas e gestos carnavalescos” (BAKHTIN, 1997, p. 122). A cosmovisão carnavalesca está atrelada a um tempo em que as pessoas tinham suas ações inibidas pela cultura da época. O carnaval “dessacraliza os discursos oficiais, os discursos da ordem e da hierarquia, os discursos do sério e do imutável” (FARACO, 2009, p. 80).

A obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, recebeu, conforme já destacamos, várias adaptações: para o cinema pela primeira vez em 1956, posteriormente foi encenada em 1974 e só em 1999, a peça sofreu uma adaptação em forma de minissérie televisiva pela emissora Rede Globo. Após isso, em 2000, a adaptação ganha uma versão para filme com o mesmo título.

Dentro desse circuito semiótico, recebendo diversas (res)significações carnavalizadas, em todas elas com efeitos de sentido cômico, muitas temáticas abordadas na obra, em especial da adaptação fílmica, viraram memes que passaram a ser compartilhados nas redes sociais, como no Facebook e no Instagram. Esses memes, de forma zombeteira e satírica, retratam temáticas atemporais, como a religiosidade, a corrupção e o preconceito.

No caso dos memes que se apropriam dialogicamente da peça de Suassuna e do filme nele baseado, acabam por reverberar, a partir das temáticas polêmicas trazidas, um embate de vozes centrípetas e centrífugas em que estas representam as vozes subjugadas, tensionando aquelas, ditas oficiais, que procuram monologizar os sentidos. Toda essa tensão se dá através do riso carnavalizado.

Esse embate em um gênero discursivo, como o meme, que se deu ao surgimento da Web 2.0, que aqui pode ser visto como o espaço democrático de vozes de uma praça pública virtual do carnaval, o leitor/produtor saiu da posição de receptor passivo das informações para ser sujeito que ocupa uma posição de produtor ativo dessas informações por meio de um gênero que ri e critica o seu entorno social.

Concluída essa discussão, na próxima seção, partiremos para análise propriamente dita.

“Jesus às vezes se disfarça de mendigo pra testar a bondade dos homens”: uma análise discursiva das relações dialógicas carnavalescas em um meme baseado da obra *(O) auto da compadecida*

O auto, que tem como uma de suas principais características a sátira, é um gênero dramático que apresenta componentes cômicos e intenção moralizadora. No Brasil, uma das composições mais conhecidas é a obra *Auto da Compadecida*, do escritor paraibano Ariano Suassuna. O enredo, como já ressaltamos, se passa no Vilarejo de Taporoá, sertão da Paraíba. Na peça, os personagens são dotados de excentricidade, à semelhança da figura do palhaço ou do bobo da corte. Essas figuras carnavalescas são aquelas que “tudo o que fazem e dizem não tem sentido direto e imediato, mas sim *figurado*, e às vezes, invertido” (BAKHTIN, 1993, p. 275, grifo do autor).

Os personagens centrais são os amigos João Grilo e Chicó. Ambos trabalham para o padeiro, um sujeito bastante avarento, que é casado com uma esposa infiel. No vilarejo, há uma igreja onde aparecem a figura do padre e do bispo, dois personagens que se utilizam, constantemente, do ofício para ludibriar o povo. Além desses personagens, há também outras personalidades marcantes, como o major Antônio Moraes, dono de grandes propriedades de terra na localidade; sua filha Rosinha, uma jovem que se apaixona por Chicó; Severino e o seu capanga, cangaceiros que planejam invadir o vilarejo; a figura de Nossa Senhora representada como a compadecida; Jesus Cristo, manifestado pelo nome de Manuel e o encourado, simbolizando o Diabo.

Com as diversas modificações das adaptações feitas da obra de Suassuna para a minissérie, podemos destacar algumas, como a caracterização de alguns personagens, como a mulher do padeiro que, na peça, não tinha nome, mas, na minissérie, passou a se chamar Dora. O seu marido também passa pela mesma modificação, de forma que, na minissérie, ele passou a se chamar Eurico, que, pela motivação semântica do nome, representa aqueles que pensam em enriquecer explorando o trabalho daqueles menos desfavorecidos. O outro ajuste realizado foi quanto ao título, a obra passou a se chamar *O auto da compadecida*, sendo-lhe acrescido o artigo “o”.

Na trama, a dupla de amigos realiza diversos planos para vencer as dificuldades da vida desafortunada. Dentre eles, um plano de casar Rosinha (filha do Major Antônio Moraes) e Chicó para, assim, receberem o dote da moça: uma porca de barro abarrotada de dinheiro. Em meio a esse contexto, o cangaceiro Severino de Aracaju planeja invadir o vilarejo. Durante a invasão, muitos personagens são mortos, como Dora, Eurico, o padre e o bispo. João Grilo,

por sua vez, para não morrer, articula um plano a fim de enganar o cangaceiro a partir do uso de uma gaita abençoada por Padre Cícero (Padim Ciço). Conforme o plano de João Grilo, Severino levaria um tiro, mas, pelo poder do instrumento mágico (abençoado), voltaria à vida após a gaita ser tocada. O cangaceiro acredita, então, na lorota e acaba morrendo. Entretanto seu capanga descobre o plano de João e acaba por matá-lo também. Assim, em meio a essa situação, morrem o padre, o bispo, o padeiro, a mulher do padeiro, o cangaceiro e por fim, João Grilo. Todos chegam, enfim, ao Tribunal da Almas para serem julgados pelo Diabo e por Jesus Cristo.

Retomando essa cena carnavalesca do Juízo Final, o meme que selecionamos para análise mostra, através de elementos verbovisuais, o momento em que Cristo aparece a João Grilo, ao padre e ao bispo, surpreendendo a todos pela sua cor, como se observa na imagem:

Figura 1 – Meme Juízo final



Fonte: <https://bit.ly/3TdXANN>

O primeiro ponto a ser destacado na nossa análise do meme em destaque é o dialogismo revelado no gênero. O texto traz, em sua construção, a representação de outras vozes que podem ser identificadas a partir dos fios dialógicos vivos que se entrelaçam pela relação que mantêm com a peça literária e com o filme (e em termos de formato verbovisual, o meme dialoga com o gênero tirinha), bem como pelo jogo polêmico que traz a representação da figura negra de Jesus, diferente da que foi construída historicamente pela religião oficial³⁹⁰.

390 O termo oficial aqui adotado é na concepção daquelas religiões que não foram marginalizadas historicamente.

Nessas relações dialógicas, a expressão no meme da emergência do discurso do outro aparece pelo recurso do discurso citado, que se dá por duas instâncias: a instância do enunciado que se revela através de elementos linguísticos como também pela instância da enunciação que se revela por elementos fora do contexto e sim dentro do contexto, como sustentam Gonçalves, Vieira e Souza (2015).

Assim, podemos identificar, de maneira geral, o funcionamento dialógico no meme em análise como representação de vozes que se embatem, vozes que divergem entre si, num conflito de ideologias e de valores.

Sob essa perspectiva, as vozes de Manuel e João Grilo representadas no meme ecoam nas vozes sociais do preconceito de cor quando João Grilo se manifesta diante do Cristo negro: “A cor pode não ser das melhores”, mas o senhor fala bem que faz gosto. Esse enunciado expõe, de forma clara, a representação de um preconceito enraizado social e histórico, marcado linguisticamente e discursivamente pela expressão “não ser das melhores”, indicando que, socialmente, há uma cor melhor avaliada, no caso a cor branca; e pela conjunção “mas”, tão própria da explicitação de um preconceito, que procura atenuar a discriminação racial. No conjunto desse enunciado, pode-se visualizar, assim, a presença de uma voz centrípeta, dita como um discurso oficial, que está representada no meme mais fortemente pela figura do povo, João Grilo, já que ele é que profere o enunciado com tom racista, como também pela figura da religião (o padre e o bispo) que participam da cena e ficam, como João, igualmente admirados ao avistar o Jesus negro.

No diálogo criado pelo meme, o personagem Jesus responde de maneira polida, porém, sincera a João Grilo: “Obrigado, João. Mas você também é cheio de preconceito de raça”. Criase aí um momento de tensão entre a voz do “preconceito de raça” e a voz do que respeita a diversidade de raças.

Essa polêmica se agudiza no enunciado que responde também ao comentário de João: “Eu vim assim de propósito, porque sabia que iria despertar comentários”. Nele, encontra-se a voz de Cristo, representando o espaço dos que são marginalizados socialmente, o que daí faz emergir uma voz centrífuga, destronada carnavalescamente, indo de encontro ao discurso dito oficial. Nessa arena de lutas, percebe-se, portanto, um discurso hegemônico daqueles que subjugam o outro ainda pela cor da pele.

Dentro desse jogo tenso de vozes sociais sobre o racismo construído de forma satírica e cômica, também identificamos no meme elementos das categorias carnavalescas, como, por exemplo, no diálogo entre João Grilo e Manuel³⁹¹, em que há a presença do livre contato

391 Na cena em destaque que deu origem ao meme em análise a partir do filme, o personagem, em sua fala, diz ter vários nomes: Manuel, Jesus Cristo e Deus.

familiar mediando essa relação, o que vem como forma de quebrar as assimetrias presentes na vida oficial, mostrando, assim, que “durante o carnaval: revogam-se antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc., ou seja, tudo o que é determinado pela desigualdade” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Essa categoria do livre contato familiar se realiza ao expor um contexto de devoção entre o pecador, representado por João Grilo e o santo, simbolizado por Cristo. O meme expõe, dessa maneira, a ausência da assimetria, de forma que “os homens, separados na vida por intransponíveis barreiras hierárquicas, entram em livre contato familiar” (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Dentro desse cenário, reconhecemos ainda uma quebra do sistema hierárquico em que os dois personagens entram em um acordo, numa espécie de contrato de igualdade que pode ser representado tanto pela linguagem utilizada por ambos, como pela ausência de devoção e etiqueta do contexto. Dessa forma, percebe-se, no material em análise, que os personagens ao fundo (Padre e bispo), que representam a voz religiosa na cena, permanecem com uma posição de adoração e respeito, diferentemente da exposição de João Grilo, que se coloca numa posição de igualdade, mesmo representando a figura do homem da mentira e do pecador. Daí, concluímos, com Bakhtin (1997, p. 123), que há uma quebra das disparidades existentes entre tolo e sábio; santo e pecador; homem e Deus; adorador e adorado, igualando-se os diferentes, pois “elimina-se toda distância entre os homens”.

Destaquemos, por outro lado, outro elemento da cosmovisão carnavalesca presente no meme: a excentricidade. O personagem João Grilo é um sujeito dotado de características excêntricas. Utiliza-se da sagacidade para tentar vencer as diversidades da pobreza. Nisso, sua personalidade está sempre engendrando planos a fim de contornar as situações de dificuldades impostas a ele. Assim, em muitos contextos em que ele aparece tanto na peça como no filme e na minissérie, João Grilo tenta deturpar e subverter as leis sociais impostas, procurando viver a vida alegre do carnaval em que tudo é permitido. O personagem, assim, vivencia uma vida às avessas onde não predominam as segregações e, sim, “a abolição das relações hierárquicas [...] essa eliminação provisória, ao mesmo tempo ideal e efetiva, das relações hierárquicas entre os indivíduos, criava [...] um tipo particular de comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 9).

Dessa forma, o personagem cria toda uma atmosfera que “permite que se revelem e se expressem – em forma concreto-sensorial – os aspectos ocultos da natureza humana” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Podemos asseverar, diante disso, que a excentricidade de João ultrapassa barreiras que não são findadas na vida extracarnavalesca, uma vez que “o homem medieval levava mais ou menos duas vidas: uma oficial, monoliticamente séria e sombria, subordinada à rigorosa ordem hierárquica, [...] e outra público-carnavalesca, livre, cheia de riso ambivalente” (BAKHTIN, 1997, p. 129). Essa outra vida retratada pelo teórico russo ao

discutir sobre a carnavalização é vivida em muitos momentos por João Grilo, até mesmo após a morte, em que esse, ainda estando diante de Jesus Cristo e do Diabo prestes a ser julgado para o seu destino final, apossa-se de um discurso profano a fim de se igualar à entidade santa, representada por Manuel, rompendo, dessa maneira, as apartações impostas pela vida oficial, visto que, como destaca Bakhtin (1997, p. 123), “o carnaval aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo etc.”.

Terminado esse momento de análise, na seção seguinte, iremos encerrar nosso estudo com as considerações finais.

Considerações finais

O objetivo central deste trabalho foi o de analisar as relações dialógicas em um meme extraído das cenas da *Auto da Compadecida*, obra que foi adaptada para o teatro, o cinema e a televisão.

O meme analisado, aqui nesse trabalho, retrata, como vimos, uma das temáticas abordadas na obra de Ariano Suassuna: o preconceito racial. A temática polêmica recebe um tratamento no meme que escolhemos para análise através de um tom crítico e jocoso, visto que, diante do contexto do juízo final, João Grilo quebra as imposições hierárquicas estabelecidas na vida extracarnavalesca. Com isso, verificamos a ação carnavalesca de um destronamento de sujeito humano pecador, igualando-se assim criador e criatura, evidenciado a presença do livre contato familiar entre os sujeitos, próprio da cultura cômico-carnavalesca.

Pela presença da cosmovisão carnavalesca do meme, que também está presente na obra original e nas suas posteriores adaptações, observou-se, por fim, o jogo de oxímoros que se dá pelo contraste da comunhão daquilo que é segregado, como o pecador, e o que é santo, também revelada na personagem carnavalizada de João Grilo.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Goés Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 3.ed. São Paulo. UNESP, 1993.

BAKHTIN, M.M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

CHAGAS, V. **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: EdUFBA, 2020.

CHAGAS, V. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **BIB**, São Paulo, n. 95, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119>. Acesso em: 31 ago. 2022.

DAWKINS, R. **The selfish gene**. Oxford e Nova York: OUP, 1976.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

GONÇALVES, J. B. C.; VIEIRA, R. O. SOUZA, E. L. L. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. **Revista de Humanidades**, UNIFOR, v. 30, p. 208-226, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4780>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RELEITURAS DO PEQUENO PRÍNCIPE: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

Jackeline Pereira Mendes³⁹²

André Augusto Diniz Lira³⁹³

Resumo: O livro *O Pequeno Príncipe* (oPP), de Saint-Exupéry (2018 [1943]), é um clássico que tem permitido várias releituras, desde a sua publicação, quanto às relações sociais, às práticas educativas, ao lugar da criança na relação com o adulto, ao sentido da vida, à singularidade na relação eu-tu, ao afeto na constituição das relações humanas entre tantos outros temas. A produção literária suscitada por esse clássico é uma chave importante para se pensar a relação entre literatura, educação e sociedade. Esta pesquisa buscou identificar as releituras de *O Pequeno Príncipe*, no Brasil, considerando as principais temáticas desenvolvidas, suas aproximações e/ou distanciamentos, no sentido de subversão quer do gênero textual quer da(s) temática(s) em relação ao oPP. As subversões podem se configurar enquanto uma versão derivada (proveniente) ou uma versão que se opõe à outra, o que configura mecanismos textuais-discursivos. Para tanto, inspiramo-nos na análise textual dos discursos e na análise de conteúdo por categorias. A coleta de dados foi realizada no ano de 2021, pautando-se em uma busca ativa de livros que pudessem ser considerados releituras da obra realizada por autores brasileiros. Ao todo foram analisados 06 livros. Os livros analisados foram classificados nas seguintes categorias: a) releituras a partir de conteúdos teológicos ou servindo de base à catequese, com proximidade suscitada pelo humanismo presente em oPP, ainda que implicando em um distanciamento do propósito da obra (BARBOSA NETO, 2018; SOUZA, 2017); b) releituras do livro no gênero cordel, com uma proximidade maior de PP (LIMA, 2016) e uma releitura expandida (LIMEIRA, 2017), ambas afinadas com a ambiência nordestina, inclusive léxico e discursos; c) releitura com adaptação e ilustração de personagens da turma da Mônica, pelos estúdios Maurício de Sousa (NICOLOSI, 2015); d) releitura a partir de temática étnico-racial, com ilustrações condizentes com a ambientação e com o contexto afrodescendente brasileiro, ressaltando-se a ancestralidade e a perspectiva autobiográfica (FRANÇA, 2020). As releituras de PP, no Brasil, têm sido progressivas e, no geral, contextualizadas. Algumas podem ser consideradas como mais próximas ao livro no tocante ao encadeamento narrativo

392 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. PETiana discente do Grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com

393 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor da Unidade Acadêmica de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Tutor do grupo PET Pedagogia da UFCG. E-mail: andreaugustoufmg@gmail.com

dos personagens e à história de oPP, inovando mais quanto ao gênero textual e/ou com ilustrações em uma ambiência regional ou do imaginário infantil. Outras releituras propõem diferentes temáticas e propósitos, servindo-se algumas mais de oPP em sua semelhança aos personagens suscitados nas histórias desencadeadas. O questionamento da ordem vigente é, sobretudo, mais desenvolvido por França (2020), que relê oPP a partir da dimensão étnico-racial.

Palavras-chave: O Pequeno Príncipe. Releituras. Adaptações textual. Literatura Brasileira.

Introdução

Ao refletir sobre a literatura, Aguiar (2001, p. 16) afirmou que histórias e poemas, de longa data, “seduzem e cativam a criança, embora às vezes não sejam destinados ao público infantil”. De fato, há livros que marcam todas as gerações do ciclo da vida humano, da infância à velhice, como é o caso do *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry (2018 [1943]). Para o curso de Pedagogia, assim como para as demais licenciaturas, torna-se fundamental uma análise do seu potencial em suscitar reflexões quanto às relações sociais, às práticas educativas, ao lugar da criança na relação com o adulto, ao sentido da vida, à singularidade na relação eu-tu, ao afeto na constituição das relações humanas entre tantos outros temas.

Contudo, esse clássico também tem permitido várias leituras, releituras e (re)escritas nesses múltiplos sentidos e em outros que faz suscitar. Essas novas obras, em linha de continuidade e descontinuidade com *O Pequeno Príncipe*, ainda são pouco conhecidas quanto ao seu potencial pedagógico ou mesmo como obras literárias.

Este trabalho³⁹⁴ busca identificar as releituras de *O Pequeno Príncipe* (doravante: *oPP*), no Brasil, considerando as principais temáticas desenvolvidas, suas aproximações e/ou distanciamentos, no sentido de subversão quer do gênero textual quer da(s) temática(s) em relação ao oPP. As subversões podem se configurar enquanto uma versão derivada (proveniente) ou uma versão que se opõe à outra, o que configura mecanismos textuais-discursivos.

Para tanto, inspiramo-nos para fundamentar as nossas análises na Análise Textual dos Discursos (ADAM, 1996) considerando as obras como um todo na sua apresentação (peritextos), no texto da releitura, nas figuras, na caracterização das personagens principais e sua relação ou distanciamento de *oPP*. Também nos baseamos, em parte, na análise de conteúdo por categorias, tendo como unidade de registro o *item*, considerado por Franco (2005, p. 41) uma unidade ampla: “a ser utilizada quando um texto, artigo literário, um livro ou um programa de rádio são caracterizados a partir de alguns atributos definidores”. Reconhecemos que essas abordagens são diferentes e até antagônicas, a depender da arregimentação da pesquisa.

394 A presente pesquisa teve como origem atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Grupo PET Pedagogia da UFCG, ao longo do ano de 2021. Centramo-nos aqui em uma pesquisa decorrente dessas atividades.

Entretanto, entendemos que como aqui se trata de uma primeira aproximação desse objeto de estudo, essas foram concebidas no quadro desta pesquisa como complementares para ampliar o nosso olhar.

Antes de adentrar na explicitação da pesquisa e de seus resultados, faremos uma retomada de alguns aspectos fundamentais da literatura infantil.

Um ponto de partida

Os livros literários infantis e infantojuvenis, enquanto artefatos culturais artísticos, ampliam às possibilidades criativas e experienciais dos sujeitos, quando se afastam de uma perspectiva moralizante e pedagógica, em detrimento de um viés dinâmico e lúdico, que diverte o leitor e oferece-lhe esclarecimentos sobre si mesmo, os outros e o mundo (AGUIAR, 2001). Tal esclarecimento é acarretado, como bem argumenta Faria (2005, p. 42), em decorrência da construção de uma dupla narração, propiciada pela articulação entre ilustrações e texto escrito. Sendo assim, a autora apresenta dois elementos importantes de hipersignificação que são apresentados por meio das imagens, sendo eles: os *elementos estáticos*, “ligados à descrição, por meio de sugestões espaciais, como o ambiente em que se passa a ação, as personagens e as roupas que vestem, o lugar em que vivem, seus objetos pessoais etc.” e os *elementos dinâmicos*, os quais estão “ligados ao encadeamento da narrativa, como exprimir com clareza a ação, os gestos e as expressões motivadoras das personagens, além de marcar o ritmo da ação e a progressão da narrativa” (FARIA, 2005, p. 42).

A literatura destinada ao público infantil surge na Europa, com o intuito de atender à ideologia burguesa em ascensão, de modo que as primeiras obras carregavam um cunho ideológico e pedagógico (formar os sujeitos, moldar comportamentos etc.). No caso do Brasil, obras com essa perspectiva foram trazidas no século XIX, juntamente com a corte, por meio da implementação da Imprensa Régia. Em decorrência desse processo, a preocupação passou a ser direcionada para a tradução e adaptação das produções advindas da Europa (AGUIAR, 2001).

De acordo com Aguiar, apenas com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado* (1921), por Monteiro Lobato, é que a literatura destinada ao público infantil passou por uma virada importante, pois o autor demonstrou uma “preocupação em escrever histórias para a criança numa linguagem compreensível e atraente [...]” (AGUIAR, 2001, p. 25). Desde então, há no mercado, sobretudo desde a década de 1970 com a reforma do ensino, a disponibilidade de obras com edições que apresentam qualidade gráfica e estética, e obras que pecam pelo pedagogismo, as quais não provocam a expansão das experiências infantis por meio da leitura (AGUIAR, 2001).

Isso posto, pensando na possibilidade de oferecer às crianças uma literatura de qualidade gráfica e estética, que amplie o repertório experiencial do leitor, Machado (2002) disserta sobre a importância de se ler livros considerados clássicos literários desde cedo, pois sendo eles lidos na infância ou adolescência, passam a fazer parte da bagagem cultural e afetiva do leitor, ajudando-o na constituição do seu “Eu”. A autora defende uma aproximação das crianças e jovens com os clássicos, considerando que o primeiro contato com tais obras não precisa ser, necessariamente, com a leitura da versão original, mas que a oportunidade de um primeiro encontro, que possa seduzir e atrair o jovem leitor à leitura da obra original, pode acontecer por meio das adaptações (MACHADO, 2002).

Nesse direcionamento, dois dos lembretes elencados pela autora parecem de extrema importância, em decorrência da temática tratada neste trabalho. Primeiro, é preciso esclarecer que “Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda”; e segundo, “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente” (MACHADO, 2002, p. 15). Nesse viés, as contribuições de Arana *et al.* (2014, p. 741), são de extrema importância para que se possa construir essa compreensão acerca das releituras/adaptações dos clássicos literários, ao passo:

Em resultado, os leitores/alunos se beneficiam das adaptações quando o mesmo ainda não tem maturidade e vivência o suficiente para que um clássico literário em sua forma integral, o possa integrar conhecimentos efetivos e primordiais. Devemos ressaltar, porém, que o aluno/leitor não deve estacionar suas leituras apenas nas adaptações ou reescrituras dos clássicos literários, pois as mesmas unicamente lhes dão uma introdução e uma pincelada sobre o que clássico é em resumo. E, ainda que as adaptações tragam algum benefício para os alunos/leitores, são insuficientes para o conhecimento amplo de mundo, contexto histórico e cultural que só os clássicos em sua essência trazem.

Como pode ser constatado, os autores apontam para uma iniciação partindo das adaptações para se chegar aos clássicos, levando em consideração que, no caso da adaptação, diferentemente do processo de tradução, o autor/adaptador tem uma margem maior de liberdade criativa, que pode construir outras tantas interpretações e sentidos (ARANA *et al.*, 2014). Na próxima seção, apresentaremos a pesquisa e seus resultados.

A pesquisa

A produção dos dados foi realizada no ano de 2021 e 2022, pautamo-nos em uma busca ativa de livros que pudessem ser considerados releituras da obra realizada por autores brasileiros. Essa busca por livros foi realizada inicialmente, através do portal Dedalus da USP.

Posteriormente, sentimos a necessidade de realizar uma pesquisa mais ampla no *site* do Google, nas livrarias virtuais da Amazon e da Estante Virtual, o que terminou por resultar em melhores achados. Isso no intuito de contemplarmos tanto livros mais novos quanto aqueles que já estariam fora do mercado editorial. Ao todo foram encontrados 6 livros, todos publicados a partir de 2015.

Os livros foram classificados por categorias não estabelecidas aprioristicamente de um ponto de vista mais amplo. A classificação resultante nos ajuda a ter uma visão mais ampla, mas é necessário adentrar na exposição de cada uma dessas obras, porque há bastante diferenças entre elas. As classificações realizadas foram as seguintes: a) releituras a partir de conteúdos teológicos ou servindo de base à catequese, com proximidade suscitada pelo humanismo presente em oPP, ainda que implicando um distanciamento do propósito da obra (BARBOSA NETO, 2018; SOUZA, 2017); b) releituras do livro no gênero cordel, com uma proximidade maior de oPP (LIMA, 2016) e uma releitura expandida (LIMEIRA, 2017), ambas afinadas com a ambiência nordestina, inclusive léxico e discursos; c) releitura com adaptação e ilustração de personagens da turma da Mônica, pelos estúdios Maurício de Sousa (NICOLOSI, 2015); d) releitura a partir de temática étnico-racial, com ilustrações condizentes com a ambientação e com o contexto afrodescendente brasileiro, ressaltando-se a ancestralidade e a perspectiva autobiográfica (FRANÇA, 2020).

O Pequeno Príncipe no universo cristão

É inegável que oPP tenha muitos ensinamentos que podem servir de base para um viver mais pleno, inclusive possibilitando pontes com os discursos filosófico, religioso e espiritualista. Nesse sentido, oPP serve de base para dois textos do universo cristão de base católica. Esses livros apresentam um viés teológico e servindo de base à catequese.

Na obra *O Pequeno Príncipe no Mosteiro* (2018), publicado pela editora Corvo Amigo, dos autores Dom João Batista Barbosa Neto e Sandra Marina Witkowski, com ilustrações de Maria Cininha, a narrativa passa por uma grande reformulação, de modo que a história gira em torno da visita de oPP a um mosteiro. A narrativa retrata as descobertas do príncipezinho ao longo de sua visita a um mosteiro, sobretudo, no que diz respeito à tomada de conhecimento acerca das Virtudes Cardeais (prudência, fortaleza, temperança e justiça) e Virtudes Teológicas (fé, esperança e caridade). Com esse direcionamento, pode-se destacar a presença de um viés pedagógico em torno da obra, tendo em vista o foco voltado para o processo de catequização do personagem, e o ensino das virtudes por intermédio do literário (AGUIAR, 2001; FARIA, 2005). Esse viés é bastante diferente das outras obras e do próprio oPP, pois o Príncipe nessa obra passa a ser alvo do ensino por meio da catequese. Nos outros livros analisados, ele suscita as aprendizagens dos demais circunstantes.

No que diz respeito às ilustrações, a técnica utilizada destaca-se pela singularidade do procedimento adotado, pois a ilustradora utiliza-se da técnica de recorte e colagem para construir cenários e criar personagens, os quais são fotografados e ilustram o livro. No mais, nem todas as páginas apresentam imagens, mas nas que apresentam, o texto escrito divide espaço com o texto visual. Assim, há o predomínio das imagens de ângulo frontal, cujo enquadramento se dá pelo plano médio, de modo que apresentam, na maior parte das vezes, “pessoas de corpo inteiro, também aplicável a outros elementos da imagem” (FARIA, 2005, p. 43).

Figura 1 - Capa do livro



Figura 2 - O mosteiro



Fonte: acervo pessoal

O livro *Jesus e o Pequeno Príncipe* do Pe. Elias Sousa, publicado em 2017, é apresentado como um texto que tem por base a Teologia, a Literatura e a Psicanálise. Uma análise mais detida evidencia que a base maior é a espiritualidade católica, tendo como personagem central do livro Jesus Cristo e secundariamente são feitas pontes com o “menino príncipe”. O livro centra-se na temática da transformação humana mediante o encontro, em uma perspectiva experiencial e reflexiva. A lógica argumentativa é baseada principalmente em citações diretas e indiretas de trechos bíblicos e de oPP.

Souza (2017) afirma que seu objetivo é aproximar campos afastados (Literatura, Teologia e Psicanálise), nos seguintes termos:

Sei que estudiosos e pesquisadores dessas ciências podem estranhar a aproximação que este livro promove, porque há uma sensação histórica de distanciamento entre esses saberes. Mas este é o meu maior estímulo: a construção de pontes que nos levem a espaços de diálogo.

Algumas tentativas de aproximação nos pareceram forçadas, inclusive de cunho teórico. A Psicanálise de base freudiana se evidencia em reflexões esparsas e deslocadas dessa teoria e do contexto da obra de Freud e de seus seguidores, pontua-se sobretudo a questão familiar, do amor e dos distanciamentos, mas os conceitos freudianos não são trabalhados.

A literatura parece ser compreendida (e restringida), grosso modo, ao texto de natureza poética ou a uma “ensaística poética”. Quase no final da obra, o autor afirma que o livro é um ensaio poético hermenêutico. Ao considerar o texto em sua inteireza, a obra nos pareceu mais um ensaio reflexivo catéquico, posto que se centraliza na dimensão de um ensino para a vida, tomando por base uma interpretação possível de Cristo nos evangelhos e umas aproximações selecionadas do Pequeno Príncipe. Do ponto de vista linguístico, observamos uma utilização progressiva de um discurso crítico e normatizador, por um viés religioso e humanista.

Ainda que o autor sugira que o Pequeno Príncipe seja ignorado, no contexto contemporâneo, faz-se necessário sublinhar que, em seu próprio livro, a voz do menino, supostamente respeitado, é ausente, pois se enquadra o seu discurso em termos de máximas de sabedoria. O discurso dos evangelhos também é apresentado de uma forma reflexiva, mas carece de uma maior progressividade e de aprofundamento das ideias. Por fim, as imagens que acompanham o texto são secundarizadas, ocupando o lado esquerdo superior como uma pequena figura, sobretudo no tamanho em relação ao texto escrito.

O Pequeno Príncipe em Cordel

No contexto das adaptações e releituras, dois livros com abordagens distintas articulam a linguagem em cordel de modos peculiares sendo que um se direciona a uma adaptação, que se pretende mais fiel ao texto-fonte (oPP), e outra se aproxima de uma releitura mais livre, inclusive gráfica.

O livro *Cordel do Pequeno Príncipe* de autoria de Stélio Torquato Lima (2016), com ilustrações de Maércio Siqueira, como o próprio título indica é uma adaptação ao gênero cordel, inclusive coloca-se na capa de um modo mais destacado o nome de Antonie de Saint-Exupéry e abaixo do título, em letras menores, o responsável pelo texto em cordel e o ilustrador. Há um pequeno texto de apresentação do livro denominado “Conversa antes da leitura”, no qual Lima (2016, p. 5) discorre brevemente sobre a importância de oPP, na literatura mundial, suas adaptações e como entende a sua tarefa:

[...] esta edição em cordel tem pouquíssima interferência e procura ser o mais fiel possível ao texto de Saint-Exupéry. Nesse processo, a opção pela simplicidade facilitou nossa tarefa, dada a semelhança entre a musicalidade e a graça desse gênero poético e o encanto do autor francês.

Por sua vez, as orelhas do livro escritas pelas editoras Mirian Paglia Costa e Helena Maria Alves discorrem apenas sobre a obra de Saint-Exupéry com o título “Dois seres caídos do céu”. Esses aspectos peritextuais (capa, orelhas e apresentação do livro) ratificam a compreensão conjunta do lugar que ocupa o cordelista-autor como um adaptador, assim como a de ilustrador.

O texto-cordel segue a mesma lógica dos elementos narrativos do oPP com as personagens e enredo conhecidos do clássico. O texto é escrito em uma estrutura fixa de estrofes de sete versos, encadeados do início ao fim pelas rimas, não havendo divisão em capítulos enumerados, como a obra-fonte. Isso implica uma leitura mais rápida, inclusive com muita fluidez e vivacidade na contação (narrativa) das partes mais descritivas, dos diálogos e das reflexões. O que se destaca dessa adaptação ao gênero é o uso de uma linguagem tipicamente nordestina, inclusive nas formas de interagir entre os personagens.

Por outro lado, o livro *O Pequeno Príncipe em Cordel* de Josué Limeira (2017) com ilustrações de Vladimir Barros pode ser compreendido mais como uma releitura, havendo uma incorporação de outros elementos na narrativa, sobretudo da cultura nordestina com destaque para o estado de Pernambuco. O livro foi um dos finalistas do 58º prêmio Jabuti.

Figura 3 - Capa do livro

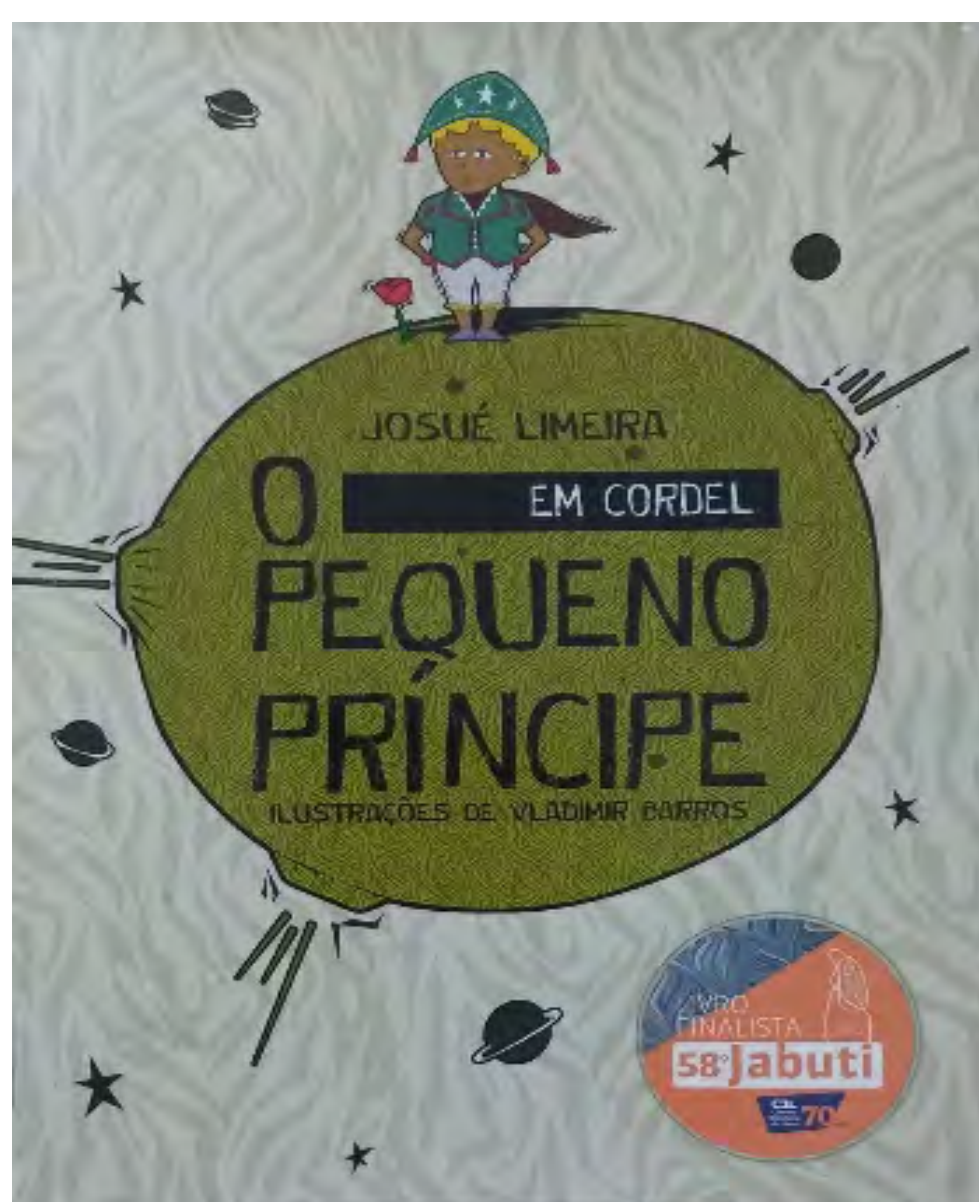


Figura 4 - Capítulo 9 – A viagem



Fonte: acervo pessoal

Figura 5 - O Rei (do Maracatu)



Fonte: acervo pessoal

O projeto gráfico articula a linguagem escrita (estruturado em forma de cordel) e visual (ilustrações que retratam elementos característicos do Nordeste e de Pernambuco).

As ilustrações presentes na obra assumem um papel primordial na construção do sentido do texto. A articulação exitosa entre texto e imagem propicia o que Faria (2005) chama de dupla narração, pois as sequências de imagem também contam uma história, visto que transportam o leitor para os cenários tão comuns no nordeste brasileiro. No caso dos livros que apresentam textos longos, “a imagem leva ao arejamento da página, a um descanso do texto escrito, que sempre obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem” (FARIA, 2005, p. 42).

Nessa releitura, o pequeno príncipe apresenta vestes de acordo com a cultura nordestina, usando o chapéu de couro meia lua, ou, como também é conhecido, “Chapéu de Lampião Cangaceiro”; cabelos loiros cacheados (“queimados pelo sol”) e pele bronzeada; o menino que voa em Asas-brancas. Não só o príncipe, mas outros elementos da narrativa passam pelo processo da adaptação, como é o caso do Rei, agora o *rei do maracatu*; da *flor de mandacaru*; do Vaidoso, transvestido do *Homem da meia-noite* e demais elementos que podem ser encontrados ao longo da obra.

O Pequeno Príncipe pelos estúdios Mauricio de Sousa

Outra obra que pode ser destacada, trata-se do livro “Turma da Mônica: o pequeno príncipe” (2015), traduzido e adaptado por Leila Villas, com ilustração de José Márcio Nicolasi. Tal produção foi lançada pela editora Girassol, a qual procurou a equipe dos estúdios Maurício de Sousa Produções para realizar as ilustrações, por meio dos personagens da Turma da Mônica.

Figura 6 - Capa do livro



Figura 7 - oPP e o aviador



Figura 8 - oPP e a rosa



Fonte: arquivo pessoal

Desse modo, o Cebolinha recebeu a caracterização do Pequeno Príncipe, com vestes reais e cabelos loiros; a Mônica passou a ser personificada como a rosa do príncipezinho; o aviador sendo interpretado pelo Maurício de Sousa; e os demais personagens seguindo, de modo geral, mesmo que com uma diferente exploração de cores e traços, as características tão próprias do estúdio Maurício de Sousa. Nesse direcionamento, um dos aspectos que chamam a atenção na obra trata-se do traço das ilustrações, os quais perdem as características predominantemente infantis, ganhando um viés mais contemporâneo. As cenas são exploradas sob diversos ângulos de vista, como em enquadramentos frontais, perspectivas verticais e oblíquas (FARIA, 2005).

Essas diversas explorações de pontos de vista atribuem uma forma de enquadramento bem específica, sobretudo, ao aviador. Isso porque, tal personagem acaba ganhando um destaque maior, devido ao seu desenho imponente e com traços joviais, no que compete às expressões faciais e estrutura física. No mais, as imagens seguem, por toda a obra, dividindo as páginas do livro com o texto escrito, e acabam por assumir uma grande responsabilidade, pois “os espaços destinados à imagem precisam ser muito bem aproveitados, condensando informações [...]” (FARIA, 2005, p. 43), contribuindo para a fluidez da leitura.

O Pequeno Príncipe pela ótica étnico-racial

No bojo de tantas adaptações/releituras, o escritor Rodrigo França e a ilustradora Juliana Barbosa Pereira, em *O pequeno príncipe preto* (2020), publicado pela editora Nova Fronteira, abrem espaço para novas possibilidades interpretativas, por meio da linguagem escrita e da linguagem visual, ao passo que atribuem novos sentidos a alguns elementos marcantes que se fazem presente na narrativa original. Nesse ínterim, há todo um movimento referente às ilustrações condizentes com a ambientação e com o contexto afrodescendente brasileiro, ressaltando-se a ancestralidade e a perspectiva autobiográfica, como pode ser evidenciado nas imagens a seguir:

Figura 9 - Capa do livro

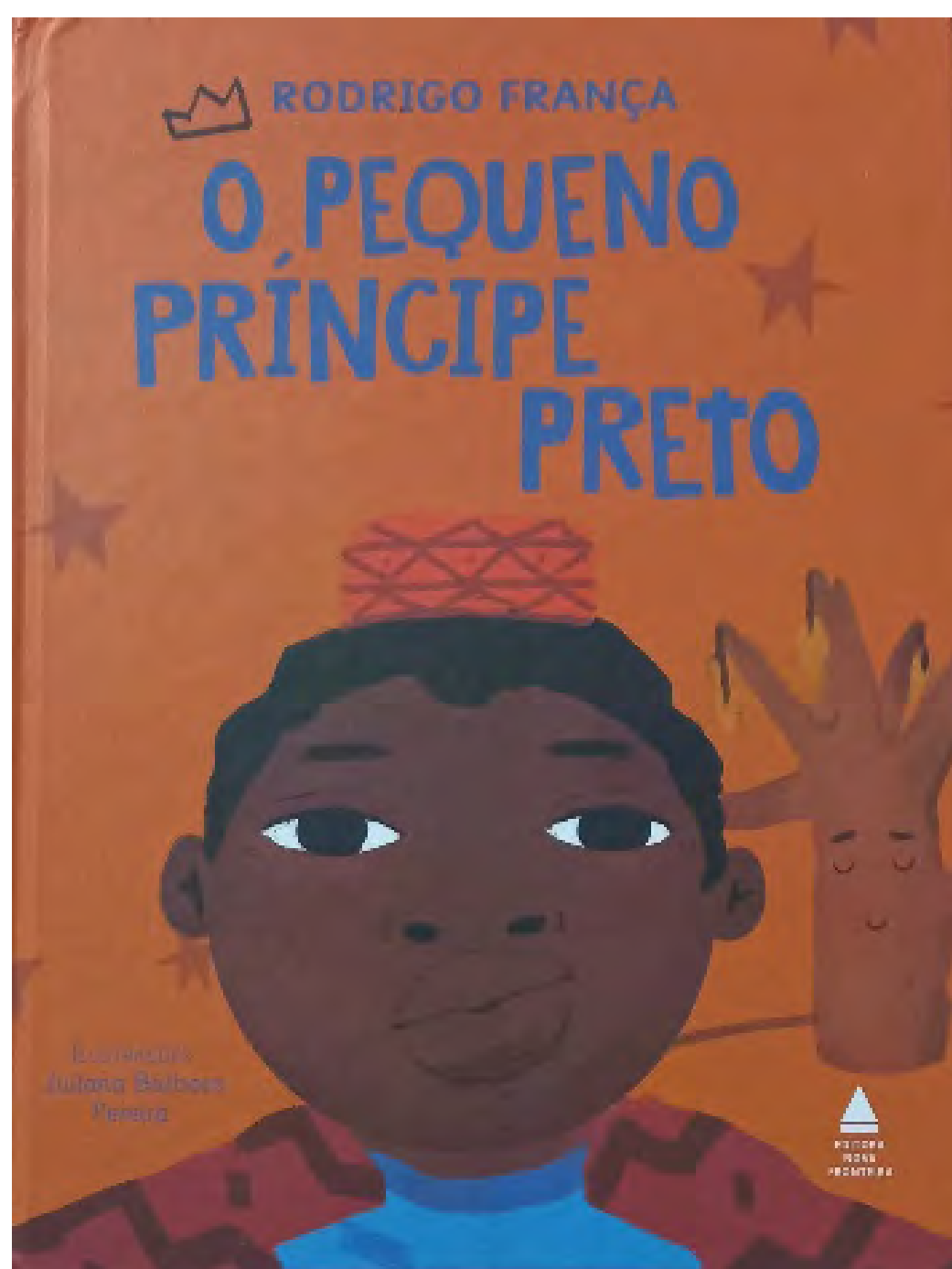
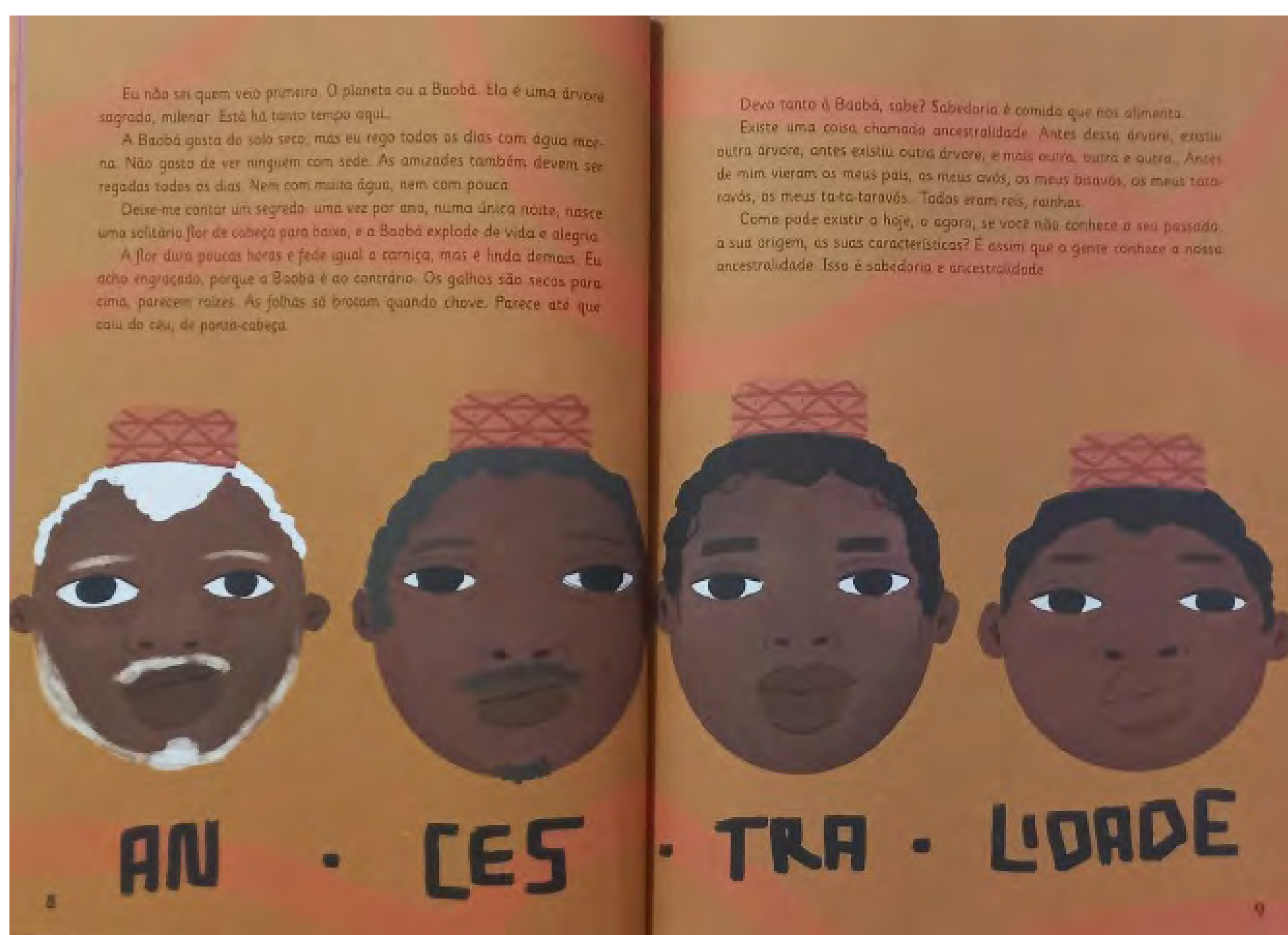


Figura 10 - Discussão sobre ancestralidade



Fonte: acervo pessoal

Ao iniciar o livro trazendo a temática da ancestralidade, associando-a à Baobá, o autor ressignifica o sentido de tal árvore – tendo em vista que, na obra original, ela é descrita como um eminente perigo, destrutiva e indesejada –, à medida que a apresenta como sagrada e milenar, de modo que, partindo da descrição da árvore, estabelece-se uma discussão sobre origens e ancestralidade. Além disso, é preciso salientar a importância da representatividade presente no livro, ao passo que o personagem afirma sua etnia e passa a descrever-se, de maneira a exaltar seus traços e a cor de sua pele: “Eu sou negro!” (FRANÇA, 2020, p. 10).

A forma que a narrativa vai sendo construída possibilita alcançar o que Aguiar (2001), pautada nas contribuições de Bruno Bettelheim (1980), apresenta como uma das características da literatura infantil, dado que a obra infantil (e, pode-se acrescentar, infanto-juvenil também), trabalha com o lúdico e com o aspecto autobiográfico, pois diverte e fornece ao sujeito leitor esclarecimentos sobre si próprio. Por fim, a obra termina com uma mensagem de paz e esperança, anunciando a presença de uma nova muda de Baobá, aguardada e bem-vinda. Ubuntu!

Considerações finais

As releituras da obra de *O Pequeno Príncipe* (2018 [1943]), de Saint-Exupéry, possibilitam tanto uma porta de entrada à narrativa original, quanto alternativas para a sua revisitação, partindo de um tratamento subversivo no que diz respeito ao gênero textual, às temáticas ou às ilustrações. Sendo assim, o estabelecimento de categorias para analisar os livros forneceu informações importantes acerca do direcionamento narrativo adotado por cada produção, do ponto de vista das escolhas feitas com relação às linguagens verbal e visual.

Nesse direcionamento, com o *Pequeno Príncipe no mosteiro* (2018), percebe-se toda uma construção discursiva e narrativa direcionada à catequização do personagem, com base no ensino de virtudes cristãs. Já na obra *Jesus e o Pequeno Príncipe* (2017), há uma tentativa de articulação entre as áreas da Teologia, Literatura e Psicanálise, as quais acabam sendo exploradas de forma superficial, sendo o texto um ensaio catequético. No que respeita ao livro *Cordel do Pequeno Príncipe* (2016), foi possível perceber que há uma valorização da literatura de cordel e de uma linguagem tipicamente nordestina, seguindo a mesma lógica narrativa da obra original. Por outro lado, em *O Pequeno Príncipe em cordel* (2017), o universo de oPP passa por uma adaptação, sobretudo no que remete aos cenários de desenvolvimento da narrativa, incrementando-se elementos da cultura nordestina e pernambucana ao longo da obra.

Em *Turma da Mônica: o pequeno príncipe* (2015), há uma fidelidade em relação ao texto-fonte (oPP) e todo um trabalho de repaginação direcionada às ilustrações, visto que os personagens dos estúdios Mauricio de Sousa produções passam a fazer parte da obra, com ênfase maior na figura do aviador (Mauricio de Sousa). Por último, o *Pequeno Príncipe Preto* (2020), partindo de uma perspectiva autobiográfica, apresenta uma preocupação com relação à discussão da temática “ancestralidade”; além de ser constituído de ilustrações condizentes com o contexto afrodescendente brasileiro.

Portanto, pode-se perceber como um clássico é capaz de mobilizar múltiplas reflexões ao passo que instiga diferentes abordagens adaptativas, as quais podem estabelecer uma relação de fidedignidade ou distanciamento. No entanto, é preciso considerar que a ação de adaptar implica a provocação de mudanças/transformação da versão original de um dado texto, assim, o autor pode obter sucesso com esse processo ou não. Adentrar o universo da adaptação não se trata de uma tarefa fácil, principalmente quando se refere a uma obra mundialmente conhecida, popularizada e tão marcante na trajetória literária de diversos leitores.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ARANA, Alba Regina; LORENTI, Fernando dos Santos; ALBANO, Gustavo Gasque; FERREIRA, Tamara da Silva. Adaptações, releituras e reescrituras de clássicos literários brasileiros. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. esp., p. 738-745, jul./dez. 2014. DOI: [10.5747/ch.2014.v11.nesp.000597](https://doi.org/10.5747/ch.2014.v11.nesp.000597).

BARBOSA NETO, Dom João Baptista. **O Pequeno Príncipe no Mosteiro**. Ilustrações de Maria Cininha. São Paulo: Corvo Amigo, 2018.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Ilustrações de Juliana Barbosa Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

LIMA, Stélio Torquato. **Cordel do Pequeno Príncipe**. Ilustrações de Maércio Siqueira. São Paulo: Editora de Cultura, 2016.

LIMEIRA, Josué. **O Pequeno Príncipe em Cordel**. Ilustrações de Vladimir Barros. 2. ed. Recife: Editora Cativar, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Turma da Mônica: o pequeno príncipe**. Tradução e adaptação de Leila Villas; ilustrações de José Márcio Nicolosi. Barueri: Girassol, 2015.

SOUZA, Gladstone Elias de. **Jesus e o Pequeno Príncipe: diálogos e releituras: teologia, literatura e psicanálise**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2017.

ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Raimunda Nonata Alves Cidreira³⁹⁵

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira³⁹⁶

Resumo: O processo de alfabetização, na perspectiva dos multiletramentos, ainda se constitui um dos maiores desafios da educação e, no atual contexto, requer dos educadores a adoção de metodologias que coloquem o aluno como sujeito ativo e tornem sua aprendizagem dinâmica, ao mesmo tempo que significativa. Assim sendo, a alfabetização e o letramento constituem-se desafios significativos que requerem a adoção de estratégias e metodologias que contemplem as particularidades da sociedade atual e a realidade em que docentes e discentes se encontram inseridos. Considera-se que tanto a alfabetização como o letramento não acontecem instantaneamente, mas de maneira gradual, a partir de uma série de etapas que precisam ser vivenciadas, pelos diferentes sujeitos, em articulação com as demandas sociais. Considerando que muitos educadores estão sempre em busca de metodologias que facilitem esse processo, busca-se, por meio deste trabalho, discutir modos de ensino, conhecidos como metodologias ativas, que visam ao protagonismo e autoria, para construção de novos conhecimentos e saberes. No contexto das metodologias ativas, destaca-se a Rotação por Estação que, por meio de atividades colaborativas, possibilita a alfabetização e o letramento de escolares. Este estudo teve como objetivos analisar a influência da Rotação por Estação, no processo de alfabetização e letramento de escolares do ensino fundamental, conhecer as definições de metodologia ativa e suas características; descrever o funcionamento da metodologia ativa de Rotação por Estação; identificar os desafios do processo de alfabetização e letramento, sugerindo atividades que utilizam essa metodologia. A escolha deste tema se justifica a partir da experiência de uma das educadoras, assim como de leituras e discussões sobre o tema metodologias ativas no contexto da sociedade conectada em rede. Evidencia-se, pois, as potencialidades e dificuldades que emergem na alfabetização e letramento, de escolares de uma instituição pública de ensino, as descrevendo, a partir do trabalho docente. A metodologia para a realização do estudo ora apresentado se pauta na pesquisa bibliográfica e no relato de experiência de uma professora dos anos iniciais. Concluiu-se que a partir da pesquisa realizada no âmbito das metodologias ativas, a Rotação por Estação oferece diversas possibilidades de aprendizagem, aos escolares dos anos iniciais, facilitando seu processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Rotação por Estação. Anos Iniciais.

395 Universidade Federal do Maranhão. E-mail: nanaalves314@gmail.com

396 Universidade Federal do Maranhão. E-mail: hguterres@gmail.com

1 Introdução

A educação brasileira passa por um momento de reflexão, no qual tem se repensado suas práticas e metodologias. Neste sentido, a alfabetização também é contemplada, surgindo a necessidade de manter o estudante atento e participativo, sendo a metodologia ativa uma das práticas que podem ser empregadas pelo educador, destacando-se neste estudo a Rotação por Estação, uma vez que proporciona ao educando realizar uma série de atividades, em um período determinado de tempo visando a assimilação de um conteúdo.

O objetivo geral do estudo ora apresentado é analisar a influência da rotação por estações, no processo de alfabetização e letramento de escolares do ensino fundamental. Como objetivos específicos, temos os seguintes: conhecer as definições de metodologia ativa e suas características; descrever o funcionamento da metodologia ativa de rotação por estações; identificar os desafios do processo de alfabetização e letramento, sugerindo atividades que utilizam essa metodologia.

A escolha deste tema se justifica a partir da experiência de uma educadora, da rede municipal de ensino, assim como de leituras e discussões sobre o tema metodologias ativas, no contexto da sociedade conectada em rede. Sua relevância se dá a partir da necessidade de compreender de que modo essas metodologias possibilitam a construção de conhecimentos, por escolares dos anos iniciais. Utilizou-se, como referência, a bibliografia básica, a partir da leitura de autores de referência, a fim de buscar subsídios para a discussão do tema.

2 Metodologias ativas

A utilização da Metodologia Ativa (MA), na educação formal, remonta ao movimento escolanovista, o qual considera a educação enquanto canal, para a efetivação da democracia, a partir do protagonismo e busca para a construção do conhecimento, pelos educandos. De maneira geral, a Metodologia Ativa possibilita aos estudantes se engajarem no próprio processo educacional, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, no que concerne à atividade que estão realizando (BONWELL; EISON, 1991; HANNAFIN; LAND; OLIVER, 1999 *apud* LIMA, 2016).

As metodologias ativas constituem-se em práticas ou processos empregados, pelos educadores, como instrumentos didáticos no processo de ensino aprendizagem, objetivando a autonomia do discente na construção do seu conhecimento. Observa-se a partir de seu uso que o papel do aluno se modifica, uma vez que sua participação se torna mais ativa, pois agora é parte integrante do processo de construção do próprio conhecimento.

Seu emprego no processo de aprendizagem é relativamente novo, podendo ser utilizado para qualquer faixa etária e nível de escolaridade, propondo-se aos docentes que trabalhem com a resolução de problemas e tem como uma de suas características a inserção do discente, como agente principal do processo de ensino aprendizagem, como já pontuado.

Para Santos (2015), as metodologias ativas constituem-se em estratégias de aprendizagem que objetivam, ao mesmo tempo em que incentivam o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e conseguir relacionar suas descobertas com os conhecimentos que já possui. O professor trabalha de forma didática, a fim de facilitar o processo de construção de conhecimento, assumindo o papel de mediador, estimulando o educando a aprender a aprender e a adquirir habilidades, atitudes e competências. As atividades desenvolvidas pelo aluno são de interação grupal, em equipe, de forma colaborativa, com a finalidade de resolver situações-problema.

Compreende-se então por metodologias ativas as maneiras de desenvolver o processo do aprender, que os educadores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais, nas mais diversas áreas. O uso dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando sua curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social, no contexto em que se insere o estudante (BORGES; ALENCAR, 2014).

Lima (2016) evidencia que essas metodologias visam promover: (i) proatividade, através do comprometimento dos educandos no processo educacional; (ii) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; (iii) desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervir na própria realidade; (iv) colaboração e cooperação entre os participantes.

O princípio que se associa ao uso de metodologias ativas consiste em deslocar o eixo principal da responsabilidade pelo processo de aprendizagem do professor para o aluno (MAZUR, 2015). Nesse contexto, o grande objetivo das metodologias ativas é tornar o aluno o personagem principal da relação de ensino e aprendizagem, ressaltando que o professor continua participando deste processo, mas contribuindo de outra maneira. O quadro 1 a seguir, evidencia os papéis do educador e do educando neste tipo de metodologia.

Quadro 1 – Papéis do professor e do aluno

Professor	Aluno
Definir o tema a ser trabalhado, enfatizando conteúdos considerados mais relevantes.	Escolher novos conteúdos, além daqueles propostos originalmente.
Definir as metas globais de aprendizagem.	Participar da definição das metas parciais associadas ao processo de aprendizagem.

Propor estratégias de aprendizagem.	Propor estratégias de aprendizagem.
Definir os critérios de desempenho, esperados para o produto final, no processo de aprendizagem.	Propor a forma final para o produto, fruto da aprendizagem desenvolvida.
Definir os prazos globais do processo.	Definir prazos parciais das etapas do processo.
Definir os critérios de avaliação.	Contribuir com propostas a respeito da forma e do processo de avaliação.
Prover infraestrutura e recursos para o processo de ensino e aprendizagem.	Complementar a infraestrutura e os recursos do processo, conforme seu interesse e disponibilidade.
Atuar como facilitador, mostrando caminhos e indicando recursos de apoio à aprendizagem.	Escolher os caminhos e os recursos para aprender.
Dar <i>feedback</i> aos alunos quanto às suas atitudes, habilidades e conhecimentos.	Estruturar os grupos de trabalho e escolher seu papel no grupo.

Fonte: Hartz e Schlatter (2016).

A opção por uma metodologia ativa deve ser realizada de maneira consciente e pensada. Nesse contexto, o professor possui um papel fundamental para a construção do conhecimento, pois a mediação e a interação são essenciais para que a aprendizagem se efetive. Não obstante, a mudança na prática pedagógica, tanto para o professor quanto para o aluno, não pode ser agressiva, a fim de que não haja a queima de etapas (BORGES; ALENCAR, 2014).

2.1 Funcionamento da Rotação por Estações

Na Rotação por Estação, os estudantes são organizados em grupos, onde cada um realiza uma tarefa, conforme os objetivos do professor para a aula em questão. Uma das estações poderá estar envolvida com propostas *on-line* que, de certa forma, não demandam o acompanhamento direto do professor. É importante que sejam valorizados momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa, bem como, naqueles em que possam fazê-los individualmente (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Em determinados grupos, o educador pode estar presente de forma mais próxima, para garantir o acompanhamento de estudantes que necessitam de maior atenção. A variedade de recursos utilizados, tais como: vídeos, leituras, trabalho individual e colaborativo, entre outros, também favorece a personalização do ensino, pois, como se sabe, nem todos os estudantes aprendem da mesma forma (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Após um período determinado, que é combinado previamente com os estudantes, acontece a troca de grupos. Vale ressaltar que esse revezamento ocorre até todos terem passado, por todos os grupos. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as tarefas realizadas nos grupos são, de certo modo, independentes, mas funcionam de forma integrada

para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos (MARTINS, 2016). A figura 1 mostra uma sala de aula organizada no modelo de Rotação por Estação.

Figura 1 - Rotação por Estação



Fonte: Portal silabe (2022)

De forma geral, a rotação por estações é um dos modelos mais utilizados pelos educadores que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas. A organização das estações segue o critério do educador, mas Beck (2017) ressalta que é importante que existam pelo menos três delas, como segue:

Estação do conhecimento: neste momento o educador orienta o grupo, tira suas dúvidas e propõe desafios para a equipe. Caso a turma seja grande, cada equipe poderá assumir um desafio diferente.

Estação da pesquisa: os alunos devem trabalhar o desafio proposto pelo educador, utilizando a tecnologia (mecanismos de buscas, mídias sociais, fóruns, *websites*, etc.) e outros mecanismos que julgarem convenientes para chegar a um resultado.

Estação do compartilhamento: a equipe irá promover um debate, elaborar dinâmicas e atividades práticas, objetivando disseminar o conhecimento adquirido nas demais estações. O objetivo é compartilhar com as outras equipes aquilo que adquiriram de conhecimento e experiência, os dados e as informações encontradas durante a pesquisa e como foi a resolução do problema.

É interessante que se estipule um tempo, para a permanência em cada uma das estações e que os grupos não contem com mais de 5 estudantes. Ao trabalhar com grupos pequenos, o

educador tem a possibilidade de lidar com as diferentes necessidades individuais dos estudantes e realmente envolvê-los no assunto com base no conhecimento prévio, suas experiências e profundidade de compreensão (BECK, 2017).

Determina-se a quantidade de estações de trabalho pela quantidade de estudantes que compõem a turma e o tempo disponível por aula, garantindo, assim, que todos tenham possibilidade de transitar por todas as atividades propostas pelo professor. Nesse modelo de ensino, incentiva-se a aprendizagem autônoma e colaborativa para o aluno, onde o educador atua como tutor, no esclarecimento de dúvidas para a execução de suas tarefas. Além disso, a Rotação por Estação oportuniza que o professor trabalhe de forma individualizada e personalizada com os estudantes, visto que pode definir as estações que determinados educandos deverão percorrer, a depender da sua proficiência, ou não, relativa ao conteúdo estudado (OLIVEIRA; PESCE, 2016). Destaca-se ainda vantagens que este modelo traz para o educador:

O aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes; o aumento das oportunidades para que os professores forneçam *feedbacks* em tempo útil; oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender. (SOUZA; ANDRADE, 2016, p. 8).

Como se observa, o educador que utiliza a Rotação por Estação tem uma série de benefícios, além de poder dar um retorno mais ágil para os seus estudantes, lhes oportunizando vários caminhos para a sua aprendizagem.

2.2 Os desafios da alfabetização e o uso de atividades que empregam a Rotação por Estação

Para atender à necessidade que os povos tinham de se comunicar, surge a escrita e a leitura. A alfabetização, neste contexto, surge com o objetivo de levar a escrita para as gerações futuras, ou seja, ela se caracteriza como o processo de transmissão da leitura e da escrita entre os indivíduos (RAMOS, 2015). No decorrer do tempo, a alfabetização se reveste de significação e, à proporção que novos conhecimentos são descobertos, torna-se uma fonte indispensável para que se tenha acesso a todos os tipos de informações.

Quem trouxe a alfabetização para o Brasil foram os jesuítas, ensinando a leitura e a escrita na escola e ainda a cantar e dançar. Destaca-se que a forma de alfabetizar não se modificou muito e, com o passar dos anos, práticas e métodos antigos de alfabetização ainda são utilizados, fazendo com que, desta forma o processo de alfabetização corra o risco de se mecanizar.

A alfabetização recebe esta denominação por se constituir no meio que conduz o aprendizado da leitura e da escrita. Pode-se dizer que uma pessoa é alfabetizada quando ela desenvolve as habilidades básicas necessárias para que utilize a leitura e a escrita (RAMOS, 2015).

Ao discutir a alfabetização, fala-se em uma prática ou em um conjunto de saberes que levam o indivíduo a conhecer a língua. Não se trata de uma habilidade que pode ser desenvolvida por determinadas pessoas, pois todos são capazes de aprender a escrever e ler, desde que sejam submetidos a situações que estimulem esse processo.

De acordo com Magda Soares, em sua obra *Alfabetização e Letramento* (2017, p. 15), “alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”.

Outro desafio do professor alfabetizador é pensar em atividades que promovam a diferenciação dos sons das letras, uma vez que algumas possuem os sons parecidos e os estudantes, nesta etapa, ainda possuem dificuldade em diferenciá-los.

Ratificando o fato de que cada educando aprende de forma diferente, destaca-se que alguns assimilam os conteúdos mais rápido, enquanto outros já necessitam de um tempo maior; cada um tem sua particularidade e o educador também precisa estar preparado para o desafio de lidar com a diversidade. O aluno é um ser ativo no processo, ou seja, enquanto está sendo ensinado também ensina e o professor, ao ensinar, também aprende e assim se constituem sujeitos que aprendem juntos, para que a escola seja um lugar mais acessível (FREIRE, 2015).

A metodologia Rotação por Estação pode auxiliar o educador a vencer esses desafios, uma vez que, através das rotações nas estações, os estudantes podem, juntamente com o professor e com os outros estudantes conseguir construir esses conceitos e fazer essas diferenciações.

Por exemplo, para fazer com que os educandos compreendam as diferenças entre as letras, podem fazer uma estação com o jogo da memória; já na próxima estação, pode colocar um quebra-cabeça para que montem, e na última estação, utilizar o computador para que realizem uma atividade apenas com o som das letras.

A tecnologia oferece, assim, uma série de possibilidades para o trabalho com a Rotação por Estação, podendo ser utilizadas em jogos, vídeos, apresentações. Para tanto, o educador necessita estar preparado para lidar com a tecnologia, como ferramenta a auxiliar na alfabetização, em suas aulas; assim, terá uma variedade de possibilidades para torná-las mais atrativas, prazerosas, divertidas e interessantes.

3 Metodologia

A metodologia é um aspecto bastante importante, em uma investigação, pois a partir dos caminhos nela escolhidos é que toda a pesquisa será desenvolvida. Assim, estudar e analisar qual metodologia será mais pertinente para a pesquisa que se quer realizar é de suma importância e, no caso deste estudo, optou-se por um relato de experiência.

O relato de experiência, em uma perspectiva metodológica, é uma forma de narrativa, de modo que o autor quando narra através da escrita está expressando um acontecimento vivido. Neste sentido, o relato de experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico (GROLLMUS; TARRÉS, 2015).

Desta forma, o relato evidenciado na pesquisa é de uma educadora dos anos iniciais que atua na rede municipal de ensino da capital São Luís (MA) na turma do 2º ano de uma escola localizada no bairro Cidade Olímpica, que conta com 20 estudantes matriculados.

4 Relato

Estudantes do 2º ano dos anos iniciais comumente ainda se encontram em processo de alfabetização; mas com a pandemia, os alunos que frequentavam apresentaram mais problemas, no tocante ao desenvolvimento da leitura e escrita, provavelmente, em razão do período que ficaram fora da sala, uma vez que nem todos participaram de aulas *on-line*, na modalidade remota. Algumas redes de ensino, a fim de dar continuidade a suas atividades, utilizaram como meio grupos de WhatsApp e os estudantes que participavam de aulas dessa forma também apresentavam problemas na questão da alfabetização.

Assim, desenvolver a construção da escrita e leitura desses estudantes era necessário, após o retorno de atividades presenciais, sendo necessário pensar em uma metodologia que fosse significativa para esses educandos. Nessa busca, a educadora acabou por optar pela metodologia ativa, escolhendo especificamente a Rotação por Estação, que era a que melhor se adequava ao espaço disponibilizado na sala de aula.

As estações escolhidas para trabalhar com as crianças foram nomeadas de **contexto literário**, na qual encontravam-se livros de literatura infantil, sobretudo o que fora escolhido para o trabalho nas estações intitulado *A casa Sonolenta*; a segunda estação de **formação de palavras**, utilizando o recurso das letras móveis, a terceira **soletrando com o notebook** e a quarta estação denominada **reconto com ilustrações**. A sala de aula foi dividida em quatro espaços no qual utilizou-se tapetes, onde estavam dispostos os materiais que pertenciam a cada estação. A seguir, na figura 2, apresenta-se alguns recursos utilizados nas estações que foram apresentadas aos estudantes.

Nesta estação denominada de contexto literário, os estudantes, organizados em grupos, leram o livro *A casa sonolenta*. Os recursos utilizados pela professora na contação de história também foram disponibilizados no grupo para que eles pudessem recontar oralmente a história já conhecida. As crianças puderam decidir quem começaria a recontar a história e foram desafiados a se organizar para tal proposta.

Figura 2 – Contexto literário



Fonte: Dados da pesquisa

Na segunda estação, denominada de formação de palavras, as crianças fizeram o registro dos nomes dos personagens da história utilizando o alfabeto móvel. Nesta proposta, o desafio era pensar sobre quais letras utilizariam para escrever os nomes dos personagens.

Figura 3 – Formação de palavras



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Na terceira estação, denominada soletrando com a abelha Zizi, as crianças foram desafiadas a utilizar as mídias para formar novas palavras que também faziam parte da história lida. Para isso, utilizaram o *notebook* e, em grupo, pensaram estratégias para realizarem a proposta (figura 4).

Figura 4 – Soletrando com o *notebook*



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A última estação foi chamada de reconto com ilustrações e o desafio era a produção de textos pelas crianças, no qual elas puseram em jogo tudo que sabiam sobre a língua escrita, bem como tiveram que realizar a ilustração da história. Cabe destacar que propostas de representação gráfica como as ilustrações são importantes para a consolidação da escrita alfabética pelas crianças, bem como as ajudam a diferenciar o desenho gráfico da palavra escrita.

Os estudantes da sala foram divididos em pequenos grupos. Cada grupo explorou as estações respeitando um tempo específico. Quando terminava o tempo estabelecido, o grupo deveria organizar a estação em que estava, a deixando em ordem para o grupo seguinte.

5 Considerações finais

A alfabetização e o letramento são indissociáveis e possibilitam o ingresso no mundo da escrita e da leitura. Nos anos iniciais, estes processos necessitam serem consolidados e, com a evolução da sociedade, novas metodologias são utilizadas, possibilitando a alfabetização e o letramento dos estudantes. No âmbito do desenvolvimento das competências leitoras e produtoras de texto, bem como o uso adequado da tecnologia, inserem-se, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, as metodologias ativas.

As metodologias ativas se constituem como caminho a ser percorrido por docentes e discentes, com vistas à construção de saberes. Os docentes, ao usarem as metodologias ativas, têm ciência de que estas são importantes estratégias, para efetivação do processo de ensino e aprendizagem e que os estudantes, desde o início de sua vida escolar, são protagonistas da própria aprendizagem.

Concluiu-se, a partir da pesquisa realizada no âmbito das metodologias ativas que a Rotação por Estação oferece diversas possibilidades de aprendizagem, aos escolares dos anos iniciais, facilitando seu processo de alfabetização e letramento.

Refêrencias

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BECK, C. Rotações por Estações de Aprendizagem. 2017. **Andragogia Brasil**. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/rotacoes-por-estacoes-de-aprendizagem/>. Acesso em: 01 set 2022.

BORGES, Thiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 03, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 61, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421. Acesso em: 01 set. 2022.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Maria Izabel; PESCE, Lucila. Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP**, São Paulo, n. 16, p. 103-118, jul./dez. 2018.

RAMOS, Ana Raquel Farias Lima. **Alfabetização e letramento: conceitos, diferenças e aplicabilidade em sala de aula**. 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID1257_01072015142820.pdf Acesso em: 01 set. 2022.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, maio 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 01 set. 2022.

SANTOS, C. A. M. dos. O uso de Metodologias Ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba PR. **Anais...** Curitiba PR, 2015, p. 27202-27212. Disponível em [http:// educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf). Acesso em: 01 set. 2019.

SOUZA, Pricila Rodrigues; ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 9, n. 1, p. 3-16, 2016.

SEMIÓTICA E SEUS ASPECTOS NOS TEXTOS *A HORA DA ESTRELA* E *A HORA DE MACABÉA*: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Antonio Cilírio da Silva Neto³⁹⁷

Arielly Rangel Rodrigues³⁹⁸

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar a semiótica e seus aspectos nos textos *A Hora da Estrela* (Clarice Lispector) e na pintura *A Hora de Macabéa* (Joel DuMara) como proposta pragmatista de compreensão semiótica. Teoricamente, relacionar questões de interação de textos verbais e não verbais e sobre a sistematicidade da semiótica a partir de Peirce (2017). Dessa forma, visualiza-se o contato da arte, o que ela proporciona e o que pode trazer de oportunidades entre o que está estampado em uma tela ou em páginas de livros. Para Peirce (1999, 2017) e Wilson e Martelotta (2017), o signo, como coisa, carrega definições na linguagem e possibilita relacionar as semelhanças do objeto e do seu *representamen* (expressão). Para Aristóteles (2014), a “arte” que se utilizava da palavra ficou conhecida como Literatura. Desse modo, o contato com a arte poderá proporcionar um entendimento de mundo amplo e pode trazer oportunidades entre o que está estampado em uma tela, ou em páginas de livros, o que possibilita a criação e a formação de um pensamento crítico, perfazendo uma interação entre os sentimentos e as ações do mundo em volta. Metodologicamente, esses entendimentos contribuem como propostas de conceitos e de análises semióticas acerca dos materiais escolhidos para este estudo, com reflexões da segunda tricotomia da classificação dos signos delineadas por Peirce e referentes à linguagem: o símbolo, o índice e o ícone, esses signos e símbolos nos auxiliam em nossas reflexões. Contudo, as artes propostas para inter-relação e reflexões são o livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, e a pintura do artista plástico maranhense Joel DuMara, *A Hora de Macabéa*. Posto isso, encontra-se relações inter-semióticas entre as obras, como também os efeitos que o signo tem sobre o leitor intérprete, porque acredita-se que compreender e apropriar-se dos códigos de leitura e criação artísticas mobiliza valores e conhecimentos relacionados à língua, à arte e às suas próprias ideologias, assim como à produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Semiótica. Signos. Expressão textual. Pragmatismo.

397 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador e professor adjunto de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/SANTA INÊS. E-mail: antonioneto5@professor.uema.br.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366850005170918>.Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-6468-5630>.

398 Graduanda em Letras/Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Santa Inês. E-mail: aryelly48@outlook.com

Introdução

O ensino de literatura, de língua portuguesa e das artes nos diversos ambientes, segundo a BNCC (2018), apresenta-se como forma de ampliar o contato do ser humano com análises fundamentadas nas manifestações culturais e artísticas, e de modo a possibilitar a continuidade da formação de leitores de maneira geral. Assim, acredita-se que as obras *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa* apresentam aspectos metodológicos passíveis de intervenções e de análises semiótica e pragmatista.

Diante desse entendimento, este trabalho investiga a semiótica e seus aspectos nos textos *A Hora da Estrela* (Clarice Lispector, 2020) e na pintura *A Hora de Macabéa* (Joel DuMara, 2017) como compreensão semiótica³⁹⁹. Assim, relaciona-se questões de interação de textos verbais e não verbais e sobre a sistematicidade da semiótica a partir de Peirce (2017) para visualizarmos o contato da arte e o que ela proporciona e o que pode trazer de oportunidades entre o que está estampado em uma tela ou em páginas de livros. Nos apoiamos em Peirce (1999, 2017), Aristóteles (2014) e Wilson e Martelotta (2017). Para esses autores, o signo, como coisa, carrega definições na linguagem e possibilita relacionar as semelhanças do objeto e da sua expressão, Aristóteles (2014) dizia que a “arte” da palavra era a própria Literatura.

Desse modo, concorda-se com esses autores, porque o contato com a arte proporciona um entendimento de mundo amplo e traz oportunidades entre o que está estampado em uma tela, ou em páginas de livros, o que possibilita a criação e a formação de um pensamento crítico, perfazendo uma interação entre os sentimentos e as ações do mundo a nossa volta.

A prática da leitura e compreensão literária e semiótica trata-se não apenas de utilizar a leitura para si, mas de buscar interpretar o discurso que a obra oferece, além de buscar seu contexto de produção e representação na sociedade. É necessário que o aluno seja incentivado a ter uma leitura crítica e analítica da arte (TONIN, 2017).

Dessa forma, essa atitude visualiza “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BNCC, 2018, p. 464) e de entender os diferentes funcionamentos da linguagem e interpretação crítica da realidade.

Portanto, na habilidade do campo artístico-literário indaga-se e busca-se responder a seguinte questão: como a semiótica e o ensino se inter-relacionam com a literatura e as artes visuais? Hipoteticamente, visualiza-se que quando o ser humano compreende e apropria-se dos códigos de leitura e criação artísticas, esse pode adquirir valores e conhecimentos

399 Projeto de pesquisa PIBIC/UEMA/FAPEMA. Órgão financiador do projeto UEMA/FAPEMA.

relacionados à língua, a arte e às suas próprias ideologias, assim como à produção de novos conhecimentos semióticos.

Semiótica e a análise do discurso como códigos de criação e compreensão da arte

O termo semiótico tem sua raiz no grego *sem-* sinal, marca, significação e foi introduzido na linguagem científica internacional a partir do século XIX. Semiótica significou a parte da medicina que ensinava a indicação de moléstias, e como segunda acepção “semiologia” vindo do grego para o francês *sémiotique* trouxe o sentido de observação dos sintomas (DUBOIS, 2004; CUNHA, 1986).

Paulatinamente, a semiótica ganhou novos rumos, da acepção de moléstias e de sintomas, trilhou pelos estudos dos sintomas da língua. Wilson e Martelotta (2017) mostram que Saussure e Peirce dedicaram-se aos estudos dos signos linguísticos na mesma época e em países diferentes. Saussure estuda a ciência dos signos, a Semiologia. Para esse autor, o signo linguístico é arbitrário e resulta da associação entre o significante (imagem acústica) e o significado (conceito). O signo sendo imagem acústica não é som material e sim relação psíquica que se faz com o significado; com essa visão Saussure percebia, somente, a relação entre o som e o sentido. Peirce nomeou a ciência dos signos como Semiótica, para o filósofo norte-americano, a “ciência dos signos”, porque “toda ideia é um signo, o homem é um signo e o mundo está permeado de signos”, dizia ainda que a realidade devia ser estudada sob um ponto de vista da semiótica (WILSON; MARTELOTTA, 2017, p. 72).

Fundados em Peirce (1999), esses autores nos dizem que o signo como coisa carregou e carrega muitas definições na linguagem e na comunicação e pode representar o seu Objeto, outra coisa. A ideia de que o Signo deve representar esse Objeto arbitrariamente se dá porque o Signo deve ser distinto do seu objeto (WILSON; MARTELOTTA, 2017).

Santaella (1999, p. 13) corrobora a ideia de Peirce; para essa autora, a semiótica é definida como “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. Dessa maneira, diz-se, também, que o signo “é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém [...] o signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia [...]” (PEIRCE, 2017, p. 46).

Dentro da Semiótica proposta por Peirce encontra-se várias classificações de signos, divididos por tricotomias, que depois se ramificam em classes dos signos e que possibilitam relacionar

as semelhanças do objeto e do seu *representamen* (expressão) (WILSON; MARTELOTTA, 2017). Para esses autores, a segunda tricotomia da classificação dos signos delineadas por Peirce agrupa elementos referentes à linguagem como o símbolo, índice e ícone, observe esses referentes:

Tabela 1 - Elementos sógnicos referentes à linguagem, de acordo com Peirce.

Símbolo	Índice	Ícone
a) Refere-se a determinado objeto, representa-o e estabelece relações. b) Obedece a um hábito ou convenção.	a) Ocorre uma relação de proximidade com o mundo exterior.	a) Tem natureza imagística. b) Apresenta propriedade que se assemelha ao objeto.
Exemplo: A cruz como símbolo do cristianismo e a balança da justiça. Foi na cruz que Cristo morreu. A balança é o equilíbrio e a ponderação, por isso simboliza a justiça.	Exemplo: a fumaça é o índice do fogo e a presença de nuvens negras, o índice de chuva iminente.	Exemplo: a fotografia de um indivíduo é uma representação icônica dessa pessoa ou o mapa do Rio de Janeiro que representa a cidade.
Dessa forma, relaciona-se ao fato que é parcialmente motivado: o símbolo e o conteúdo simbolizado.	Assim, há uma relação entre o índice e seu significado. O índice não representa a coisa, mas é afetado por ela.	O ícone é qualquer coisa que designa algo que lhe seja semelhante em algum aspecto. Exemplo: a tinta vermelha utilizada em uma cena de teatro pode representar sangue.

Fonte: Baseado no texto de Wilson e Martelotta (2017).

Percebe-se que há diferenças entre o símbolo e os elementos índice e ícone; nesses há um nível menor de arbitrariedade. Enquanto o símbolo representa e estabelece relações com seu objeto, o índice ocorre numa relação com o mundo exterior; o ícone possui sua natureza imagística e apresenta semelhanças com o seu objeto.

Indubitavelmente, é importante essa classificação semiótica dos signos por Peirce, pois ela vai de encontro não só aos estudos da linguagem, mas aos domínios da literatura, das artes, da música, do cinema, moda, propaganda, arquitetura e antropologia. Antes, Saussure lança as bases dessa ciência na linguística, já que propunha “a noção de signo linguístico e o caracterizava como um elemento de natureza verbal que possui caráter eminentemente arbitrário” (WILSON; MARTELOTTA, 2017, p. 73).

Contudo, é importante investigar a inter-relação da semiótica com a análise do discurso nas obras *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa* buscando uma reflexão à luz desses elementos sógnicos da linguagem.

Paulatinamente, a semiótica e a análise do discurso como códigos de criação artística possuem pontos de convergência. Isso ocorre porque a análise do discurso demonstra um conceito de mediação entre o ser humano e a sociedade em que ele vive, e essa mediação promove seu relacionamento com a permanência do texto ou a mudança do texto em relação à realidade vigente do analista; em vista disso, a análise do discurso se perpetuou através da produção da existência humana.

O objetivo da análise do discurso, segundo Orlandi (2002, p. 24), é “compreender como os objetos simbólicos produzem sentido”, utilizando-se da própria análise de interpretação. Segundo Mallet (2021), às vezes as obras de artes (inclui-se aqui a literatura como arte) são carregadas de significados e têm uma finalidade semântica intelectual, por exemplo, promover uma contemplação através de um certo ponto de vista. Desta forma, a obra de arte seria uma forma de se adquirir novos conhecimentos, seja de coisas, pessoas ou situações. Desse modo, o artista detém e proporciona a participação imaginativa de uma visão ou experiência dele sobre aquilo que ele retratou.

Nesse aspecto, a análise do discurso aborda a condição de produção do discurso (contexto histórico e ideológico) e sua interpretação. Para Orlandi (2002, p. 59):

[...] o dispositivo de interpretação tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Portanto, a análise do discurso busca compreender como os objetos simbólicos produzem o sentido. Enfim, semiótica e a análise do discurso são códigos que auxiliam na fruição, criação e compreensão das artes.

Metodologia

Para se analisar, a partir da semiótica e seus aspectos, os textos *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa*, uma proposta de intervenção, propõe-se uma análise baseada no método do pragmatismo proposto por Peirce (2017, p. 284) que se fundamenta na:

[...] teoria de que uma concepção, isto é, o teor racional de uma palavra ou outra expressão reside, exclusivamente, em sua concebível influência sobre a conduta da vida; de modo que, como obviamente nada que não pudesse resultar de um experimento pode exercer influência direta sobre a conduta, se se puder definir acuradamente todos os fenômenos experimentais concebíveis que a afirmação ou a negação de um conceito poderia implicar, ter-se-á uma definição completa do conceito.

Ademais, Fidalgo e Gradin (2005, p. 121) esclarecem que a pragmática é “um método lógico-semiótico de clarificação de ideias”, desse modo, o pragmatismo é o método para responder questões sobre o que é o signo e o que ele significa, quais os pensamentos que podem estar associados ao objeto do qual esse signo se refere.

Para tanto, o pragmatismo analisa as impressões que o leitor terá do símbolo e tais impressões proporcionam a formulação de uma concepção sobre o objeto. Essa concepção será responsável pela construção de um pensamento que fará com que o leitor possa criar um novo *representamen* (expressão) a partir dos conhecimentos já obtidos.

Busca-se realizar reflexões e análises semióticas das obras apresentadas através do conceitos de comunicação e semiótica propostos por Peirce (2017) e para isso utiliza-se o segundo conceito da segunda tricotomia dos signos (símbolo, índice e ícone), para fins de interpretação das obras propostas.

Nesta investigação, a abordagem exploratória e a pesquisa bibliográfica foram importantes. A abordagem exploratória auxiliou na familiaridade com o problema proposto para torná-lo explícito, ou seja, aprimorou as ideias acerca do objeto de estudo. A pesquisa bibliografia ocorreu com o levantamento bibliográfico, onde os estudos validam e colaboram para a compreensão da pesquisa (GIL, 2002).

3 Breves discussões inter-semióticas nas obras *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa*

Nestas breves discussões inter-semióticas, como proposta de intervenção, nas obras *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa*, coaduna-se a ideia de que a arte não se enquadra apenas em um gênero; ela explora todas as possibilidades do ser e do existir. Portanto, entende-se que a importância acerca da arte aqui trata-se da inter-relação da semiótica com a literatura (obra *A Hora da Estrela*) e as artes visuais (obra *A Hora de Macabéa*), ou seja, a interação do texto verbal com o não verbal como suportes de compreensão dos conceitos de interpretação necessários à obra de arte e à vida em sociedade.

Sobremaneira, o contato com a arte proporciona um entendimento de mundo amplo e traz oportunidades entre o que está estampado em uma tela ou em páginas de um livro com receptor, ou seja, com a pessoa que está apreciando a obra; essa possibilita a criação e a formação de um pensamento crítico, trazendo uma comunicação entre os sentimentos e as ações do mundo em sua volta (SOUZA, 2013).

Nesse sentido, observa-se a necessidade de se estabelecer uma relação entre as obras investigadas *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa*, do texto verbal para a não verbal, e os

significados que as relacionam. Para Jakobson (2007, p. 65), há três maneiras de se interpretar um signo verbal: a primeira é através da tradução intralingual, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos na mesma língua; a segunda é a tradução interlingual, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e a terceira, a tradução inter-semiótica, que é a interpretação de signos verbais por meio de signos não verbais.

Nesta investigação, o estudo fundamentou-se na teoria da comunicação (JAKOBSON, 2007) e na semiótica peirciana. Concorda-se com a ideia de que a tradução inter-semiótica tem uma relação triádica, ou seja, “a tradução é uma relação entre signo, objeto e interpretante” (QUEIROZ; AGUIAR, 2010, p. 7), como teoria comunicativa e semiótica.

Aqui, foi viável explorar essas relações por dois meios, a primeira é que o signo é a obra traduzida, o interpretante é o signo que irá traduzir e o objeto do signo traduzido, que também é o objeto da obra traduzida, e a segunda é que o signo é o alvo semiótico da interpretação, o objeto desse signo é a obra que será traduzida, e o interpretante é o efeito produzido no intérprete, nessa segunda versão teremos o efeito que o signo produz no leitor (QUEIROZ; AGUIAR, 2010).

Posto isso, a obra pictórica *A Hora de Macabéa*, de Joel DuMara, é uma tradução/imitação da personagem Macabéa do livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, portanto, em um primeiro momento, constata-se essas relações inter-semióticas e os efeitos que o signo produz sobre o leitor intérprete.

Apresenta-se visualmente as artes Do livro *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, e a pintura do artista plástico maranhense Joel DuMara, *A Hora de Macabéa*. Contudo, nessas obras há inter-relação da semiótica e da análise do discurso com a literatura e as artes visuais.

Figura 1 - Capa do Livro *A Hora da Estrela*



Fonte: Victor Burton e Anderson Junqueira, 2020

Figura 2 - *A Hora de Macabéa*



Fonte: Joel DuMara, 2017

Breves considerações finais

A análise semiótica e o discurso dos textos *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa* colocam “o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo e o que é dito de outro” (ORLANDI, 2002, p. 59), isso quer dizer que o discurso presente naquelas obras leva o leitor a ouvir no discurso do sujeito aquilo que o texto não diz, mas mesmo assim produziu sentidos.

Nesse aspecto, buscou-se compreender como os objetos simbólicos produziram sentidos, evidenciando o alcance dos objetivos e a relação entre fatos e teoria com as análises dos processos de significações da arte no texto verbal e não verbal à luz da semiótica e da análise do discurso e sua compreensão de códigos de leitura e criação artística nos textos *A Hora da Estrela* e *A Hora de Macabéa*.

Questionou-se que a semiótica e o ensino se inter-relacionam com a literatura e as artes visuais. Com isso, acreditou-se que quando o sujeito compreende os códigos de leitura e criação, adquire valores e conhecimentos relacionados à língua, à arte e a suas próprias ideologias, constituindo-se, assim, novos conhecimentos semióticos.

Este estudo não está fechado: recomenda-se novas interlocuções, porque com esse entendimento concorda-se que propostas, conceitos e análises semióticas acerca dos materiais escolhidos não foram e não são estanques. Contudo, são necessárias reflexões sobre os signos delineadas por Peirce referentes à linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone. Espera-se análises compreensivas e interpretativas com aporte em estudos semióticos.

Portanto, nas artes propostas para inter-relação e reflexões, *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, e a pintura do artista plástico maranhense Joel DuMara, *A Hora de Macabéa*, encontra-se relações inter-semióticas e efeitos do signo sobre o leitor intérprete. Enfim, compreendeu-se que os códigos de leitura e criação artísticas agregam valores e conhecimentos relacionados à língua, à arte e à produção de conhecimentos pragmático/semióticos.

Referências

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO, **A Poética Clássica**. São Paulo: Cultrix, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Ensino Médio. MEC, 2018.

CUNHA, Antônio Geraldo *et al.* **Dicionário etimológico**. Nova Fronteira da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

FIDALGO, António. GRADIM, Anabela. **Manual de Semiótica**. UBI (Universidade da Beira Interior). Portugal, PT, 2005.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 24. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2020.

MALLET, Roberto. **Arte pra quê?** Campinas: editora Cedro, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Tradução intersemiótica ação do signo e estruturalismo hierárquico. **Lumina**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOUZA, Andréia Cristina de. As Imagens da arte constroem o pensamento crítico reflexivo de alunos do fundamental. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Londrina: PDE: Produções Didático-Pedagógicas, 2013.

TONIN, Cleonilda Maria. Semiótica e Educação, Intrínsecas Relações. **13º ENCITEC**, Criar, Inovar, Empreender, 2017.

WILSON, Victória; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. *In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de linguística*. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

SERIAM ESCOLHAS LINGUÍSTICAS?: O INGLÊS FALADO NO FILME *COMO ESTRELAS NA TERRA, TODA CRIANÇA É ESPECIAL* (2007)⁴⁰⁰

João Victor Pereira dos Santos⁴⁰¹

Resumo: A língua, sendo um produto social, é o amálgama do grupo linguístico que a fala, podendo, entre outros, tanto se tornar um instrumento de segregação, quanto um veículo ascensão social. Diante disso, a indústria cinematográfica se configura como uma poderosa ferramenta para a divulgação e propagação de uma língua específica, em ambas as perspectivas. Nesse sentido, o objeto literário desta pesquisa é a obra cinematográfica indiana *Como estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007) que retrata a vida do protagonista, Ishaan Awasthi, uma criança indiana. Considerando o multilinguismo indiano, as escolhas linguísticas são um campo fértil para pesquisas que se dedicam aos contextos situacionais em que as línguas são faladas. Assim, o *corpus* deste estudo são as relações sociolinguísticas estabelecidas pelo uso da Língua Inglesa na Índia, visto que o inglês é uma das línguas oficiais do país, formalmente ensinada e utilizada nas escolas e nas universidades indianas. Em vista disso, o objetivo geral deste artigo é investigar as relações sociolinguísticas que permeiam e regem o uso da Língua Inglesa em ambientes formais e informais na sociedade indiana retratada no filme. Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar como o inglês é utilizado pelo protagonista do filme em ambientes formais e informais, bem como categorizar os tipos de escolhas linguísticas feitas por Ishaan Awasthi em suas relações familiares e escolares. Para alcançar os objetivos previamente citados, uma pesquisa bibliográfico-exploratória, com abordagem qualitativa, está sendo realizada, fundamentada em autores como Cook (2008), Kachru (1985), Jenkins (2013) e outros que se dedicam às relações sociolinguísticas, com ênfase nas discussões a respeito do World Englishes e do inglês indiano. Os dados preliminares revelam que o uso da Língua Inglesa não acontece nem em eventos aleatórios nem por deficiência na competência linguística, mas sim pelos padrões sociolinguísticos que regem o uso da língua em sociedade, permeando e interferindo diretamente nas escolhas linguísticas do protagonista do filme.

Palavras-chave: Sociolinguística. World Englishes. Inglês Indiano. *Como estrelas na Terra: toda criança é especial* (2007).

400 Este artigo é resultado das pesquisas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), orientado pela professora doutora Renata Cristina da Cunha na Universidade Estadual do Piauí, *campus* de Parnaíba.

401 Acadêmico do sexto período do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira. E-mail: joaovpsantos@uespi.aluno.br

Considerações iniciais

A língua é parte importante da sociedade, pois ela é a representação mais evidente de uma cultura, povo e/ou civilização. Deste modo, os problemas da língua são os problemas da sociedade. É comum ouvir que diversas comunidades travam uma batalha constante pelo seu direito de falar e viver a sua própria língua, especialmente quando nos reportamos a países que foram subjugados e colonizados ao longo da história da humanidade. Sabendo assim da importância da língua para um povo, esta se torna um solo fértil para diversas análises sociais no campo linguístico e sociolinguístico. Nas palavras de Cezario e Votre (2011, p. 141),

A Sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Na perspectiva dos autores supracitados, o estudo da língua sob uma lente social proporciona um melhor entendimento de como ela funciona no seu aspecto mais real e, deste modo, podemos compreender as múltiplas nuances que não apenas envolvem, mas causam problemas da língua em sociedade.

Em vista disso, o objeto literário desta pesquisa é o filme indiano *Como estrelas na Terra, toda criança é especial*, do ano de 2007, disponibilizado no Brasil pelo serviço de *streaming* Netflix. A Índia, além de ser uma potência no campo da produção fílmica, é ainda um território rico para diversos estudos linguísticos por ser uma nação plurilíngue. No campo da Língua Inglesa, a Índia emerge como um escopo de estudo ideal por ter um dos maiores percentuais de falantes de inglês do mundo, contando com 37 milhões de falantes proficientes de inglês e cerca de 200 milhões de indianos tem algum grau de desempenho linguístico em Língua Inglesa (JENKINS, 2013).

Nesse sentido, a produção de Aamir Khan mostra os desafios enfrentados por Ishaan Awasthi e sua família na sociedade indiana contemporânea. Grande parte do filme é passada em ambientes educacionais como escolas e institutos, bem como no cotidiano do lar do protagonista. A principal temática do filme são as questões educacionais e os conflitos pessoais que envolvem Ishaan e sua família.

Ishaan é um garoto que possui certa dificuldade para aprender os conteúdos escolares e para se socializar na escola. Sua dificuldade começa a ser vista por seus professores e, posteriormente, por seus pais como preguiça e, em alguns casos, insubordinação. Ao longo

do filme, devido às suas dificuldades, mais tarde diagnosticada como transtorno de déficit de atenção, Ishaan teve que sair de sua escola para frequentar uma escola especializada em crianças “problemáticas”. Após meses de sofrimento, aos cuidados de pessoas que não compreendiam sua real situação, o garoto conhece um professor que muda sua vida. Este professor se dedica a ensinar Ishaan entendendo suas limitações e o transforma para sempre.

A obra cinematográfica apresentada nos fornece as mais diversas perspectivas de análise desde o campo da pedagogia até o das ciências da saúde. Todavia, visto que o filme se passa em um ambiente profícuo para análises linguísticas, esse trabalho direciona nossas lentes para as nuances da língua falada por Ishaan Awasthi, bem como por sua família e os personagens com os quais o protagonista mantém contato.

Oficialmente, segundo o Netflix, Hindi é o idioma do filme supracitado, porém, é evidente a presença constante da Língua Inglesa, usada em determinadas situações representadas pelos diálogos do filme. Considerando que a Língua Inglesa é uma parte significativa do repertório linguístico dos personagens que falam o hindi, esta pesquisa visa analisar como o inglês é utilizado pelo protagonista do filme indiano *Como estrelas na Terra, toda criança é especial* (2007), Ishaan Awasthi. Buscando alcançar o objetivo deste trabalho, uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório foi realizada, fundamentada em autores como Ferguson (1959), Kachru (1985), Jenkins (2013) e outros que se dedicam às relações sociolinguísticas, com ênfase nas discussões a respeito do bilinguismo, *World Englishes* e do inglês indiano.

Em termos de estrutura, este trabalho está dividido em três partes, além da Introdução e das Considerações finais. Na primeira, tratamos dos “World Englishes” e o lugar de fala do inglês, a partir da gênese do inglês na Índia, bem como o lugar que esta língua ocupa atualmente no cenário dos “World Englishes” à luz do modelo topográfico proposto por Kachru (1985). Na segunda parte, discutimos o Bilinguismo e a Alternância de Códigos, pois observamos que as teorizações acerca desses dois temas regem de forma direta o uso da Língua Inglesa no filme indiano. Por fim, explicitamos o conceito de “Diglossia” voltado para a relação da Língua Inglesa e do Hindi nos diferentes contextos trazidos pela obra.

World Englishes e o lugar de fala do inglês

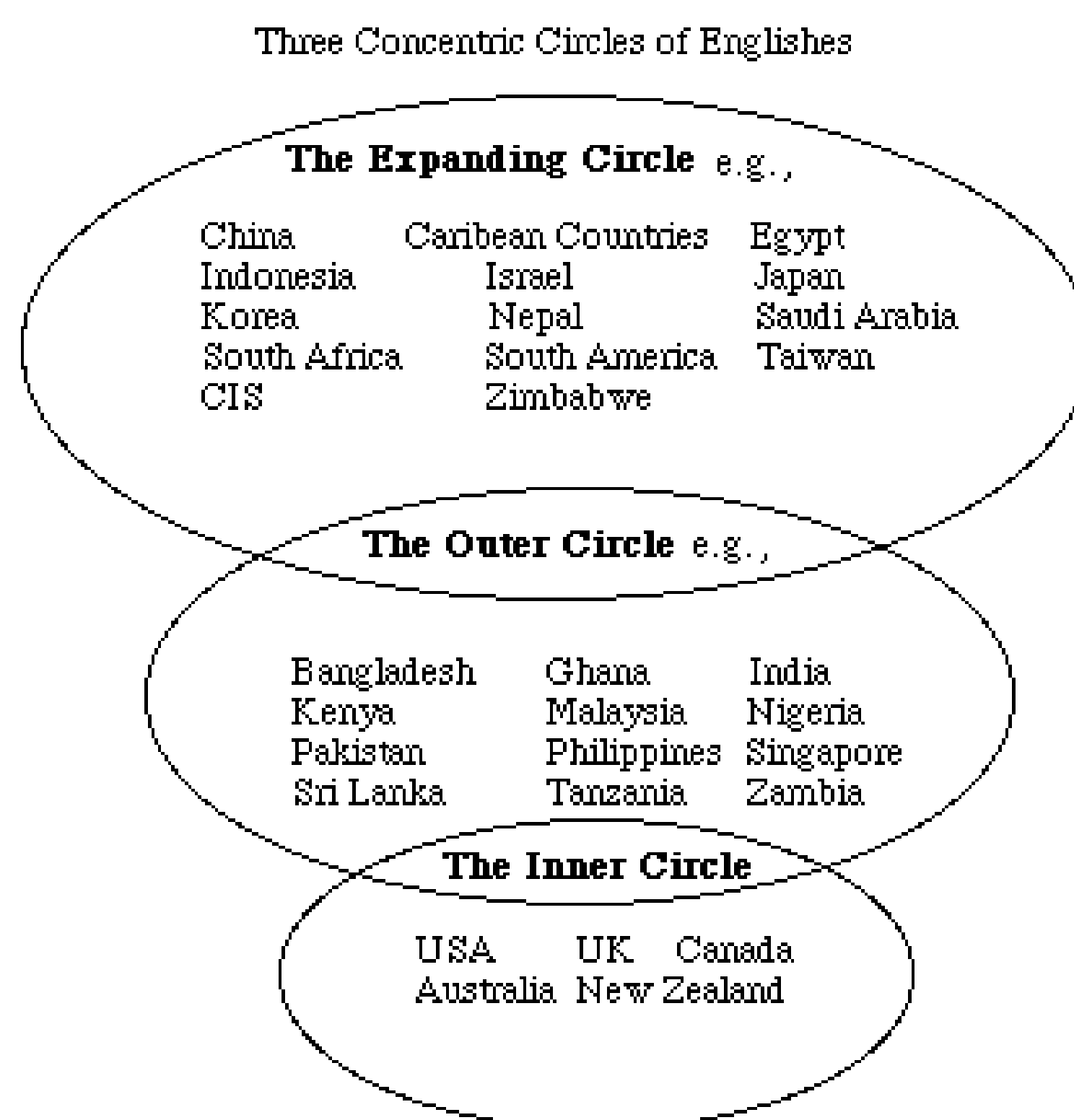
Primeiramente, é impossível falarmos de Índia sem falarmos de bilinguismo e, visto que a pesquisa buscar investigar como o inglês é usado pelo protagonista do filme, é fundamental frisarmos que o protagonista é bilíngue, para assim podermos investigar os contextos situacionais nos quais ele e sua família usam o inglês.

Como explicitado anteriormente, oficialmente o idioma do filme é o Hindi, porém é muito comum vermos Ishaan e os demais personagens utilizarem o inglês em diálogos intercalados

com sua língua materna. Em virtude disso, é imprescindível tratarmos inicialmente dos ingleses no mundo, hoje mais conhecidos como os “*World Englishes*”, para assim podermos entender as razões que levaram a Índia a ter o inglês tão presente na sua sociedade, bem como a razão da relevância dessa língua no país e no mundo.

Nesse sentido, as discussões desta seção estão baseadas, principalmente, em Kachru (1985) e em sua teoria de categorização do inglês. Esse autor indiano se dedica amplamente à compreensão do conceito de *World Englishes*, sendo uma de suas principais contribuições para essa área a teoria dos círculos, ilustrada na sequência na Figura 1. Ele categoriza os tipos e “ingleses” do mundo em três círculos, o *inner*, *outer* e *expanding circles*, cada um conta com características específicas.

Figura 1 - Modelo de círculos de Kachru (1985)



Fonte: English Language

O *inner circle* é composto por países que falam o inglês como primeira língua e que, de certa forma, gozam do prestígio social mais elevado entre os falantes de inglês. O *outer circle* é composto por países que foram colonizados pela Inglaterra e Estados Unidos. Nesses países, portanto, o inglês está presente como uma língua institucional e falada como segunda língua. Se nos apropriarmos do parâmetro do prestígio social, esta subdivisão, embora possua características independentes, percebemos que suas variações linguísticas não são tão notórias se comparadas aos ingleses do *inner circle*. Por fim, o *expanding circle* consiste nas variedades do inglês como língua adicional, condição essa trazida pelas demandas da globalização e não tem um histórico direto com os países pertencentes ao *inner circle*.

Deste modo, esta teoria topográfica nos indica o lugar de fala de Ishaan Awasthi na proposta organizacional de Kachru. A Índia é, linguisticamente, pertencente ao *outer circle*, ou seja, possui um histórico de colonização e, desta forma, o inglês é usado como uma segunda língua, como idioma dos órgãos oficiais e escolas. Fica claro então que Ishaan está neste lugar, de falante de inglês como segunda língua, visto que o Hindi é o idioma mais falado no filme, principalmente na família de nosso protagonista. Ou seja, Ishaan é uma criança bilíngue. No entanto, para melhor entendermos o bilinguismo, consideramos fundamental uma visita à Linguística Aplicada, basilar área de conhecimento para compreendermos as dimensões bilíngues da língua, sobretudo na perspectiva teórica da Alternância de Código.

Alternância de Código

As teorizações acerca da Alternância de Código ou, em inglês *code-switching*, são centradas principalmente nas comunidades bilíngues, como as de Ishaan Awasthi. De acordo com as pesquisas de Cook (2008), a Alternância de Código é a habilidade de usar duas línguas ao mesmo tempo que, segundo a autora, é uma façanha única que apenas falantes bilíngues são capazes de performar. Esse mecanismo de comunicação está presente em várias instâncias da fala como nas frases e sentenças, na parte fonética ou em diferentes contextos de um mesmo diálogo. Esse tipo de recurso linguístico é amplamente utilizado na sociedade indiana e traduzido no filme analisado, portanto, para entendermos os contextos onde o Inglês é usado por Ishaan Awasthi, é basilar compreendermos as lentes teóricas da Alternância de Código.

As lentes de Appel e Muysken

No âmbito da macro linguística e no seu diálogo com a sociedade, a Sociolinguística é uma lente ideal para entendermos os aspectos em que essa prática ocorre. Appel e Muysken (2006), na tentativa de explicar a razão do uso da Alternância de Código, utilizam o modelo de Jakobson (1960) sobre as funções da linguagem para explicar sua perspectiva teórica. As funções da linguagem consistem em sua forma de uso em consonância com a intencionalidade do falante, ou seja, a mensagem que ele deseja expressar. Dentre essas funções, optamos por destacar as funções referencial, fática e metalinguística por estarem diretamente relacionadas às situações explicitadas no filme em tela. Sobre isso, Appel e Muysken (2006, p. 118-120, grifos dos autores) explicam que:

Switching can serve the **referential** function because it often involves lack of knowledge of one language or lack of facility in that language on a certain subject. Certain subjects may be more appropriately discussed in one language, and the introduction of such a subject can lead to a switch. [...] Often switching serves to indicate a change in tone of the conversation, and hence

a **phatic** function. [...] The **metalinguistic** function of code switching comes into play when it is used to comment directly or indirectly on the languages involved.⁴⁰²

Tendo em mente o uso dessas funções da linguagem, voltamos ao filme para, a partir de uma análise linguística, explicar a Alternância de Códigos entre o Hindi e o inglês. Isso porque é muito recorrente no filme o uso de palavras isoladas, frases inteiras ou até mesmo diálogos em inglês entre conversações corriqueiras em Hindi, como exemplificamos a seguir, recorrendo a quatro situações explicitadas no filme⁴⁰³:

1. O irmão de Ishaan, Yohan, chega em casa após receber o boletim de notas da escola. Falando em Hindi e, empolgado para contar a sua mãe sobre as notas, Yohan usa a palavra inglesa *subject* para se referir às disciplinas que estuda. Somado a isso, ao nomear as disciplinas, ele usa seus nomes também em inglês: *Algebra, Geometry, Physics, Chemistry, Biology, History, English*, entre outras. (11:16 – 11:30)
2. Ao chegar em casa, Ishaan conversa com seu irmão em Hindi e pede para que ele escreva uma “*absent note*” que justifique sua ausência na aula, pois faltou aula sem um motivo razoável. (35:27 – 36:26)
3. Quando a mãe de Ishaan o está ensinando sua tarefa escolar, ela se chateia e grita com o garoto. Assustado, Ishaan corre de sua mãe e ela o chama em inglês “*Ishaan, come here right now*”. (34:10 – 35:06)
4. Na escola, a professora manda que Ishaan: “*read the sentences and point out the adjectives*”. Ishaan diz, em Hindi, que as letras estão dançando – devido a sua dislexia. Diante da fala do garoto, a professora diz: “*speak in English!*”. Ele, uma vez mais, responde: “*they are dancing*”. (23:07 – 24:10)

Nas duas primeiras situações destacadas, observamos o uso de termos isolados em inglês. Aparados no senso comum, podemos pensar que o uso dessas expressões em inglês no meio de um diálogo em outra língua é um ato aleatório ou que não existe o termo equivalente em Hindi. Todavia, considerando os estudos do bilinguismo, mais especificamente no campo da Alternância de Código, entendemos essa alternância como uma função referencial da linguagem, ou seja, há casos em que certos assuntos são mais apropriadamente discutidos em uma língua porque está diretamente imbricado ao referencial.

402 A alternância pode servir como uma função **referencial**, visto que envolve a falta de conhecimento em uma língua ou a dificuldade de tratar certos assuntos em uma língua. Certos assuntos podem ser discutidos mais apropriadamente em uma determinada língua e esses assuntos, quando introduzidos, podem levar à Alternância de códigos. De forma frequente, a alternância serve para mudar o tom de uma conversa, por conta disso, temos uma função **fática**. A função **metalinguística** é voltada para a Alternância de Código para comentar direta ou indiretamente uma língua envolvida. (tradução nossa, grifos dos autores).

403 As cenas destacadas ao longo do artigo foram escolhidas pelo pesquisador tendo em mente os referenciais teóricos abordados em cada seção. Ou seja, situações em que ocorreram a alternância de código ou situações onde o inglês era usado com mais frequência.

No caso de Ishaan e seu irmão Yohan, eles optaram por usar termos em inglês, pois tanto *absent note* quando os nomes das disciplinas estão estreitamente associados ao ambiente escolar onde devem falar inglês, língua oficial institucional na Índia (DAW, 2021).

A terceira situação envolve uma exclamação e uma ordem dada pela mãe ao garoto que ele fez algo errado. A mãe de Ishaan, Maia, o está ensinando sua atividade escolar em Hindi, seu idioma materno. Todavia, quando o desentendimento ocorre e Ishaan se levanta e corre, a mãe altera seu tom de voz e ordena gritando “*Ishaan, come here righ now*”. Segundo Appel e Muysken (2006), a alternância na língua ocorreu aqui devido à função fática, usada para mudar o tom de uma conversa e, em muitos casos, usada para manter o contato entre o locutor e o interlocutor. Ou seja, Maia recorre à Alternância de Código do Hindi para o inglês com o intuito de chamar a atenção do garoto que não estava disposto a ouvi-la.

A quarta situação destacada do filme acontece no ambiente escolar cotidiano do protagonista, local profícuo para pensarmos a problemática da pesquisa. Na cena destacada, o inglês é amplamente utilizado pela professora durante a aula. O filme não traz pistas nem acerca do cotidiano nem da nacionalidade da professora, porém, podemos inferir que o Hindi é a língua usada por ela fora do ambiente escolar e ela alterna para o inglês, de acordo com as suas demandas institucionais e profissionais. Ao ouvir o garoto respondendo-a em Hindi, a professora imediatamente repreende Ishaan, exigindo que ele alterne a língua e fale em inglês. Nessas duas situações, a lente teórica que justifica a alternância de código é a função metalinguística, pautada e preocupada com o código, ou seja, com a língua. Nesse sentido, a alternância ocorre por demandas linguísticas quando o código é usado para falar sobre o próprio código. Em outras palavras, quando a professora, além de explicar o inglês usando o inglês, ordena que Ishaan alterne o código usando o mesmo código.

As lentes de Malik

A exemplo dos pesquisadores supracitados, Malik (1994) também se dedica à compreensão do *code-switching* no inglês indiano na perspectiva da Alternância de Código. Ela destaca dez razões pelo quais a comunidade indiana utiliza este mecanismo comunicativo: a carência de facilidade; a carência de competência registral; o humor do falante; a amplificação e ênfase de um ponto; as expressões habituais; a significância semântica; a identificação com um grupo; o endereçamento para uma audiência diferente; a razão pragmática; a chamada de atenção. Dentre as razões apresentadas, destacamos quatro que estão presentes no filme.

- **O humor do falante:** o humor e os sentimentos do falante regem o uso da alternância entre as línguas, estes sentimentos podem ser ansiedade, nervosismo ou até mesmo raiva. É importante frisar, entretanto, que os temas estão presentes em ambas as línguas,

porém o falante alterna o código quando a palavra na outra língua pode soar mais forte ou impactante.

- **A amplificação ou ênfase de uma ideia:** os falantes bilíngues podem alternar a língua para destacar certas partes do discurso a fim de fazer com que o interlocutor tenha noção do que deve ser considerado mais importante na sentença.
- **Expressões habituais:** a alternância de código pode ocorrer também em expressões fixas cotidianas como agradecimentos, ordens, pedidos ou saudações que podem sugerir uma ideia de força ou intensidade à expressão.

O modelo de Malik (1994) nos ajuda a entender com mais clareza as situações em que a Língua Inglesa é usada por Ishaan e os personagens com os quais ele se relaciona. Tais situações nos permitem enxergar o uso do inglês de forma mais metódica, pois, consoante a Bagno (2009), os fenômenos linguísticos não acontecem ao acaso porque seguem regras sociolinguísticas, conforme explicitamos a seguir em três cenas previamente selecionadas do filme.

1. Ao descobrir que Ishaan brigou na rua, seu pai tenta dar-lhe uma lição, dizendo que irá embora para sempre. O garoto, assustado e nervoso, tenta intervir para que o pai fique usando sentenças em inglês para implorar que seu pai que não vá: *"daddy, please, don't do. Please daddy"*. (17:02 – 17:43)
2. Ao chegar da escola e abrir o portão de casa, Ishaan cumprimenta seu cachorro com expressões em inglês como: *"hi, hello. Take it"*. (11:50 – 12:19)
3. Os pais de Ishaan descobrem sua armação referente à nota de ausência falsificada e vão conversar com os professores e diretores da escola. Os professores falam sobre o fracasso do menino nas disciplinas escolares e a diretora finaliza em Hindi: "Se isso continuar, **me desculpe**, mas não poderemos ajudá-lo mais". Aqui a diretora opta por usar a expressão *"I'm sorry"* ao invés da equivalente em Hindi. (43:50 – 45:30)

Ao analisarmos a primeira situação, à luz da perspectiva teórica de Malik, notamos que o humor do falante, ou seja, o humor de Ishaan é o fator preponderante para que ele utilize o inglês nessa situação, pois, como ele havia desagradado seu pai, que faz as malas e diz que está saindo de casa, ele se sente culpado, **ansioso e nervoso**. Na tentativa de fazer com que seu pai não vá embora por sua causa, Ishaan recorre ao mecanismo de Alternância de Código para transformar suas desculpas em desculpas mais fortes, ou seja, frisando as palavras. Considerando que o inglês é a segunda língua do garoto, a alternância ocorre para o inglês, de modo que, embora o ambiente em família seja um local em que a língua Hindi predomina, o uso do inglês aconteceu, nas sentenças relativas ao pedido de Ishaan, como um mecanismo referente aos sentimentos de nervosismo e ansiedade do garoto.

Na sequência seguinte, observamos o uso das expressões habituais a fim de causar um efeito de força e intensidade em palavras e frases fixas como saudações, pedidos e ordens. A cena dois, que consiste em uma interação entre Ishaan e seu cachorro, vemos que o garoto utiliza a alternância ao recorrer à Língua Inglesa para **saudar** seu cão dizendo: “*hi, hello*”. Além disso, o garoto atira um objeto para que o cão pegue e ordena em inglês: “*take it*”. As duas expressões citadas anteriormente, utilizadas em inglês, se encaixam na descrição de Malik em relação à função da Alternância de Código.

De acordo com Malik (1994), a Alternância de Código pode funcionar para amplificar ou enfatizar uma ideia ou um ponto. Nesse sentido, a alternância em uma palavra dentro de um discurso, por exemplo, pode indicar ao interlocutor quais os pontos da conversação o locutor julga mais importante e o que se deve ser frisado. A cena número três exemplifica essa situação quando a direção da escola se reporta aos pais de Ishaan em Hindi para explicar os motivos pelos quais ele está indo mal nas disciplinas escolares. A diretora da escola usa um tom polido e, ao fim do discurso, explica que se o garoto continuar daquele jeito não haverá mais o que eles possam fazer. Para manter o tom educado, ela pede desculpa antes de sugerir que o garoto mude de escola e, por isso, ela usa o termo “*I’m sorry*” com o intuito de enfatizar e mostrar que essa parte do discurso é aquela que deve ser destacada. Portanto, ela opta pelo termo em inglês para dar ênfase ao seu sentimento de desculpa.

Diglossia

De acordo com Ferguson (1959), o conceito de diglossia diz respeito a duas variedades de uma língua que são usadas em contextos deferentes. Os contextos de uso das variações são regidos, principalmente, pelas relações de poder em sociedade, visto que a língua é um mecanismo de dominação e poder ideológico. Ele acrescenta que uma variedade é colocada como superior a outra e, para exemplificar, chama a variação de alto prestígio de H (do inglês “*high*”), enquanto a variação de baixo prestígio é chamada de L (do inglês “*low*”).

O autor pontua que uma das mais importantes características da diglossia é a sua função de H e L. Como exemplo, Ferguson (1959) diz que enquanto a variação de alto prestígio (H) é usada em palestras universitárias, a de baixo prestígio (L) é mais comumente usada para dar instruções para serventes, garçons, trabalhadores e secretários. Ou seja, podemos visualizar os contextos formais e informais em que as variações são usadas e como as questões ideológicas estão estreitamente ligadas a seu uso, pois as variações de baixo prestígio estão associadas às línguas crioulas ou àquelas que se desenvolveram a partir de uma língua colonial.

Ferguson (1959) especifica que a diglossia ocorre a partir de variações de uma mesma língua. Contrapondo-se ao pesquisador, Holmes (2013) diz que as discussões a respeito da

diglossia não se restringem às variações de uma mesma língua, mas sim às metodologias de análise desse fenômeno que pode se estender para sistemas linguísticos distintos usados em sociedade, em outras palavras, duas línguas.

A exemplo disso, podemos pensar nas sociedades pós-coloniais, ou seja, aquelas que foram vítimas do advento do colonialismo como a Índia, as Filipinas, a Nigéria, dentre outras. São países que ainda conservam suas línguas nativas, todavia, a língua do colonizador tem um importante papel na sociedade, principalmente nos ambientes oficiais e formais como nas escolas e na política, enquanto as línguas nativas originárias são dominantes em ambientes informais como em família e/ou entre amigos. Ou seja, a diglossia nos ajuda a compreender o uso do inglês no filme, considerando seu papel basilar na sociedade retratada na tela.

As lentes voltadas para o filme

O filme *Como estrelas na Terra* pode ser dividido em duas principais partes: Ishaan na escola e Ishaan no internato. A mudança de escola foi um trauma significativo para o menino, visto que na escola interna havia um tratamento rígido para crianças “problemáticas”. É inegável que, no ambiente escolar, mesmo nas disciplinas que não se referem ao inglês, a Língua Inglesa é usada hegemonicamente tanto na linguagem verbal e na não verbal quanto na linguagem semiótica.

Gargesh (2006) apresenta três documentos que tentaram reger o ensino da Língua Inglesa na Índia: o NCERT de 1963; o “The Study of English in Índia de 1967; e o CBSE-ELT Project de 1989-97. O NCERT propõe a mudança do *Grammar Translation Method* para o *Direct Method*, ou seja, o documento recomenda o uso da língua de forma direta nas salas de aula na Índia, mostrando o tamanho do compromisso social com o ensino do inglês no país. Isso porque, como o inglês é uma língua global e língua franca, é a língua de comunicação e prestígio internacional, dominá-las é extremamente importante para obter um capital simbólico, visto que falar de língua é falar de política (BAGNO, 2012).

Nesse sentido, Daw (2021) explica que o inglês foi introduzido na sociedade indiana pelos colonizadores como pretexto para denotar modernidade, ideia que permanece até hoje, visto que o sentimento de pertencimento à população falante de inglês é amplamente almejado na Índia devido ao advento da globalização e do capitalismo. Ela explica que há três principais sistemas educacionais na Índia: o CBSE, o CISCE e o NIOS. Dentre os três, o CBSE e o CISCE reconhecem o Hindi e o Inglês como línguas oficiais a serem utilizadas na educação, enquanto o NIOS reconhece apenas o inglês. A Língua Inglesa está fortemente presente tanto na educação pública quanto na educação privada e, embora coexista com a principal língua local, o Hindi, o inglês está fortemente presente nesses ambientes.

Diante disso, notamos que na escola do protagonista Ishaan Awasthi, o inglês é a língua que predomina não somente na disciplina de Língua Inglesa, mas também nas demais como matemática, por exemplo. Em contrapartida, no internato, especializada em tratar crianças e adolescentes com problemas sociais, a língua predominante nas aulas e conversas é o Hindi.

A partir da interlocução dos estudos de Ferguson (1956) sobre a diglossia e de Holmes (2013) sobre as variações da mesma língua para relações entre duas línguas, observamos que o inglês figura como uma língua de alto prestígio (H), enquanto o Hindi se apresenta como uma língua de baixo prestígio (L), visto que o inglês é a língua usada oficialmente em programas de televisão, órgãos oficiais e ambientes escolares, enquanto o Hindi é a língua mais amplamente falada por grupos de amigos e entre familiares. Podemos inferir, portanto, que o internato não almeja a formação de cidadãos internacionais, mas sim visa tratar crianças com problemas sociais que, em muitos casos, não são aceitas em escolas tradicionais.

Visto que a língua está diretamente ligada ao prestígio social e os internatos lidam com sujeitos à margem da sociedade, o filme *Como estrelas na Terra* confirma o uso do inglês na escola regular de Ishaan, enquanto no internato a língua predominante é a local, sem prestígio internacional e sem capital simbólico.

Considerações finais

No campo da Sociolinguística, as escolhas linguísticas de um falante emergem como um campo fértil para problematizações e análises, visto que tais escolhas estão sempre relacionadas às condições sociais e pessoais em que o ser humano está inserido. Uma vez que o cinema, por mais ficcional que seja, apresenta um certo grau de verossimilhança, a análise do filme *Como estrelas na Terra, toda criança é especial* se configurou como uma produção profícua para observarmos como ocorrem as escolhas linguísticas na sociedade indiana, uma sociedade plurilíngue, com ampla diversidade linguística.

Nesse sentido, este estudo objetivou analisar como a Língua Inglesa é utilizada pelo protagonista do filme indiano supracitado e, por meio de uma pesquisa bibliográfica-exploratória, constatamos que o uso do inglês pelo protagonista está diretamente ligado não somente à função social do inglês na sociedade indiana, mas também às condições familiares e escolares em que ele se encontra.

A partir das lentes da teoria da Alternância de Códigos, discutida principalmente por Cook (2008), Appel e Muysken (2006) e Malik (1994), observamos que o uso do inglês não acontece nem em eventos aleatórios, nem por deficiência na competência linguística, mas sim por meio de padrões sociolinguísticos que regem o uso da língua em sociedade, permeando e interferindo diretamente nas escolhas linguísticas do protagonista do filme.

Somado a isso, de acordo com Ferguson (1959) e Holmes (2013), observamos que o uso da Língua Inglesa na sociedade indiana retratada no filme está também diretamente ligada ao seu papel social, ou seja, o prestígio do inglês em relação às outras línguas usadas no país. Em outras palavras, as escolhas linguísticas, nesse sentido, seriam guiadas pelo *status* de capital simbólico inerente à Língua Inglesa.

Por fim, ressaltamos que, de maneira geral, a análise de produções cinematográficas é extremamente relevante, sobretudo, em virtude de sua popularidade na contemporaneidade e que a pesquisa empreendida, de forma restrita, confirma sua relevância no que diz respeito à compreensão das questões linguísticas e sociais que regem o funcionamento das línguas.

Referências

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Language Contact and Bilingualism**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. cap. 9, p. 141-156.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. 4. ed. London: Hodder Education Publishers, 2008.

DAW, B. The Aftermath of Colonialism Supremacy of English in Indian schools. **Novos Debates**, New Delhi, v. 7, n. 1, 2021.

FERGUSON, C. A. Diglossia. **Word**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 325-340, jan. 1959. Informa UK Limited. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>.

GARGESH, R. South Asian Englishes. *In*: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. **The Handbook of World Englishes**. [S.l.]: Blackwell Publishing, 2006. p. 90-113.

HOLMES, J. **An Introduction to Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2013.

JENKINS, J. **World Englishes: a resource book for students**. Routledge English language introductions. Londres e Nova York: London Routledge, 2003.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. **English in the World: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: CUP, 1985. p. 11-35.

MALIK, L. **Socio-linguistics: a study of code-switching**. [S.l.]: Anmol Publications, 1994.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. New York: Routledge, 1998.

SOBRE NÃO SER A PRINCESA PERFEITA DA DISNEY: A REPRESENTAÇÃO FEMININA DA PERSONAGEM *MULAN* (1998) À LUZ DOS ESTUDOS FEMINISTAS⁴⁰⁴

Bianca Ferreira de Araujo⁴⁰⁵

Resumo: As representações da mulher tanto na literatura quanto no cinema variam, indo desde a mocinha indefesa que precisa ser salva à jovem guerreira forte e decidida que luta bravamente com as próprias mãos, dispensando a proteção vinda de um príncipe em um cavalo branco. Essas mesmas representações, eventualmente, acabam se transformando em objetos de pesquisa que, apesar de seguirem teorias literárias distintas, possuem objetivos parecidos: o de expor suas características e responder a alguma inquietação despertada com o contato entre o pesquisador e obra durante a ação. Nesse sentido, o foco dessa pesquisa é a animação *Mulan* (1998) que conta a história da personagem que carrega o mesmo nome da obra cinematográfica e de como, com astúcia e coragem, ela toma o lugar de seu pai adoentado no exército chinês, escondendo sua verdadeira identidade de todos enquanto luta para proteger quem ama, sua família e seu país, dos terríveis invasores Hunos. Desta forma, esse artigo visa responder a seguinte pergunta: de que forma a representação feminina da protagonista, Fa Mulan, rompe com o estereótipo de mocinha indefesa na animação *Mulan* (1998) do Estúdios Walt Disney? A fim de responder essa indagação, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: analisar de que forma a representação feminina da protagonista, Fa Mulan, rompe com o estereótipo de mocinha indefesa na animação *Mulan* (1998) do Estúdios Walt Disney. Para alcançar o objetivo geral, foram traçados dois objetivos específicos: discutir os pressupostos teórico dos Estudos Feministas, especificamente o conceito de representação da mulher, e descrever o estereótipo de mocinha indefesa perpetuado nas animações hollywoodianas, mais especificamente da Disney. A fim de alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, a partir dos estudos de Beauvoir (2009), Selden *et al.* (2005), Tyson (2006), Zolin (2009) e outros. Os resultados obtidos revelam que a figura feminina representada por Mulan rompe com os padrões e modelos de comportamento impostos pela sociedade patriarcal às mulheres e que, mesmo carregando o título canônico de princesa, sua

404 Artigo produzido em 2022 como requisito de obtenção de nota final na disciplina de Crítica Literária da UESPI orientado pela Profa. Renata Cristina da Cunha, doutora em Educação pela UFSCar e professora adjunta do curso de Letras Inglês da UESPI, *campus* Parnaíba. E-mail: renatacristina@phb.uespi.br

405 Acadêmica do sexto período do curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Prof. Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba). E-mail: biancaaraujo@aluno.uespi.br

caracterização difere, e muito, das demais princesas criadas e estereotipadas pela Walt Disney, como Cinderela, Branca de Neve e Rapunzel.

Palavras-chave: Estudos feministas. *Mulan*. Estereótipo de princesa. Animação.

Considerações iniciais

A figura feminina sempre esteve rodeada por estereótipos e imposições estabelecidas pela sociedade. É através das páginas dos livros clássicos conhecidos como literatura cânone que vemos as muitas representações das mulheres como criaturas delicadas, frágeis e submissas aos seus maridos, considerados os chefes da casa, cuja única preocupação se concentra em realizar os afazeres domésticos, cuidar da educação e criação dos filhos e dar amor e respeito aos seus cônjuges.

No entanto, o cânone literário escrito por homens não é o único que conseguiu mostrar as representações das mulheres como servas de um sistema patriarcal, onde os desejos e ordens vindos da figura masculina se consideravam absolutas. Dessa forma, muitas vezes o cinema, um meio visual mais moderno e próximo do público, exprime por suas telas as mesmas características estereotipadas da figura feminina: indefesa, vulnerável e sobretudo, obediente.

De acordo com a visão de Zimmermann e Machado (2021, p. 663):

[...] as produções cinematográficas contemplam representações, que podem ser perscrutadas tanto como potencial documento histórico de pesquisa, quanto como um importante instrumento didático de contextualização histórica e de formação humana.

Seguindo este pensamento, podemos afirmar que o cinema e seus feitos em geral contribuem de forma significativa para a criação de objetos que, mais tarde, possuem a chance de serem estudados por um futuro pesquisador e prover a ele uma melhor formação humana e uma nova gama de conhecimento.

Mantendo esta importância em mente, o presente artigo é o fruto de uma análise da animação estadunidense *Mulan* lançada pelos Estúdios Disney em meados de 1998. Para que se alcance um resultado ainda mais específico durante seu desenvolvimento, uma questão norteadora foi delimitada como base: de que maneira a figura feminina é apresentada por Fa Mulan na animação *Mulan* (1998) lançada pelos Estúdios Disney?

Quanto à metodologia aqui aplicada, primeiramente temos uma explicação acerca dos pressupostos dos Estudos Feministas; uma discussão sobre o estereótipo de princesa em animações, com um enfoque naquelas oriundas da Disney e, por fim, uma análise de duas cenas retiradas diretamente do filme usando como apoio alguns conceitos presentes na teoria.

Estudos feministas: do conceito ao movimento

Uma das perguntas que a Teoria Feminista visa responder durante suas análises está relacionada ao modo como a mulher é retratada na sociedade e em obras literárias. Desta forma, se partimos de um ponto em que podemos provar que a figura feminina vive inserida em um meio social que possui um sistema patriarcal que a oprime e a sujeita à submissão, forçada e mesmo inconsciente, temos um indício claro da resposta que buscamos.

Durante os meados dos séculos, os trabalhos domésticos e a educação dos filhos eram as principais tarefas e obrigações que uma mulher deveria saber realizar com perfeição nas casas de seus maridos, os líderes da família. Quanto à personalidade delas, a gentileza e submissão deveriam ser seguidas à risca por todas para que, assim, pudessem ser consideradas verdadeiras mulheres pela sociedade que as rodeava. Ensinamentos como esses eram passados por suas mães, que foram instruídas por suas mães e desta forma em diante, como um grande círculo vicioso.

O indício de uma sabedoria contrária ao que se ensinava às mulheres desde muito novas era motivo para um forte preconceito e julgamento. Para exemplificar o quão subestimadas intelectualmente e socialmente eram, Zolin (2009) fala que a figura feminina na Era Vitoriana (1837 – 1901) foi discriminada por sua suposta inferioridade:

Resulta disso que a mulher que tentasse usar seu intelecto, ao invés de explorar sua delicadeza, compreensão, submissão, afeição ao lar, inocência e ausência de ambição, estaria violando a ordem natural das coisas, bem como a tradição religiosa. (ZOLIN, 2009, p. 220).

Ainda por volta do século XIX, as mulheres deveriam ser e agir como um reflexo de toda a suavidade e educação que se era esperada. Durante esse período, e de acordo com Tyson (2006), a figura feminina poderia ter duas identidades: a de “*boa garota*”, que obedeceria às regras do regime autoritário; ou a de “*garota má*”, que seria julgada por seu comportamento contra o desejo da sociedade. Segundo a teórica supracitada, a mulher, na cultura vitoriana:

[...] was the “angel in the house.” She made the home a safe haven for her husband, where he could spiritually fortify himself before resuming the daily struggles of the workplace, and for her children, where they could receive the moral guidance needed to eventually assume their own traditional roles in the adult world. (TYSON, 2006, p. 90)⁴⁰⁶.

406 “[...] ela era o “anjo na casa”. Ela fez do lar um porto seguro para seu marido, onde ele poderia se fortalecer espiritualmente antes de retomar as lutas diárias do local de trabalho, e para seus filhos, onde eles poderiam receber a orientação moral necessária para eventualmente assumir seus próprios papéis tradicionais no mundo adulto.” (TYSON, 2006, p. 90, tradução nossa).

Desta forma, pode-se ver claramente como a sociedade era dividida entre homens e mulheres da época. A figura masculina desempenhava um papel em que era lhe permitida uma imensa lista de regalos, em exemplo ser o líder da família e nunca ter suas ordens contestadas ou desobedecidas e, no entanto, sua esposa ou filha, como eram lembradas, teriam que seguir as regras de um meio social que as inferiorizava e moldava suas personalidades.

Conforme as palavras de Tyson (2006, p. 83), a Teoria Feminista “[...] examines the ways in which literature (and other cultural productions) reinforces or undermines the economic, political, social, and psychological oppression of women.”⁴⁰⁷ Em outras palavras, ela busca compreender de que formas os livros e as produções culturais como filmes perpetuam ou mesmo propagam a opressão da figura feminina em todos os meios.

A Teoria Feminista se encontra bastante presente em diversos trabalhos cinematográficos e literários da atualidade. Segundo Zolin (2009, p. 217), “No que se refere à posição social da mulher e sua presença no universo literário, essa visão deve muito ao feminismo, que pôs a nu as circunstâncias sócio-históricas entendidas como determinantes na produção literária.”

Desta forma, se antes tínhamos versões em que as mulheres eram sujeitas às regras impositoras da sociedade, a Teoria Feminista vai surgir com o propósito de desconstruir este aspecto e colocar em evidência a própria figura feminina juntamente com seus pensamentos e vivências em um meio social que é cego para com suas lutas.

Foi assim, buscando-se pôr um fim às desigualdades de gênero que colocavam a mulher em uma posição submissa e marginalizada, que as primeiras manifestações feministas surgiram. Considerado um acontecimento que abarcou as diversas esferas da sociedade, o movimento feminista foi dividido em três grandes momentos que foram chamados de *Ondas* e marcaram profundamente a história da luta pelos direitos de igualdade da mulher.

A chamada *primeira onda* se concentrou em trazer a sociedade o início de uma nova virada para o lado feminino. De acordo com Selden *et al.* (2005, p. 118), “The Women’s Rights and Women’s Suffrage movements were the crucial determinants in shaping this phase, with their emphasis on social, political and economic reform [...]”⁴⁰⁸ Logo, podemos implicar que essa fase do movimento se baseou em uma etapa de cunho político e que se infiltrou nos círculos da comunidade, seja ele econômico ou mesmo social.

A *segunda onda*, que ocorreu entre as décadas de 60 e 80, buscou intensificar a luta pela igualdade social ao mesmo tempo que fazia as mulheres questionarem sua submissão ao

407 “[...] analisa as formas pelas quais a literatura (e outras produções culturais) reforça ou mina a opressão econômica, política, social e psicológica das mulheres.” (TYSON, 2006, p. 83, tradução nossa).

408 “Os movimentos dos Direitos da Mulher e o Sufrágio Feminino foram os determinantes cruciais para moldar esta fase, com suas ênfases na reforma social, política e econômica [...]” (SELDEN *et al.*, 2005, p. 118, tradução nossa).

patriarcalismo que as isolava e submetia bem como, segundo Selden *et al.* (2005), a libertação de seus próprios corpos de um sistema impositor que as via apenas como objetos sexuais e reprodutores.

Por fim, temos a *terceira onda* que se iniciou após os anos 90 e trouxe como objetivo principal de sua luta a liberdade total do direito de escolha da mulher sobre sua própria vida. Foi nesta mesma época que os movimentos, visando uma maior participação feminina, introduziram à sociedade o termo *Interseccionalidade*, que, segundo as palavras de Crenshaw (2002, p. 117), “[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres [...]”.

Logo, conseguimos ver que durante os três momentos que formaram o movimento feminista, as reivindicações foram se desenvolvendo a fim de alcançar um maior número de pessoas e participantes que lutassem pelo mesmo propósito. Ainda, com esse acontecimento, o mundo da literatura e das produções cinematográficas ganhou uma nova óptica de pesquisa e análise: a de quais maneiras a figura feminina é construída e retratada nas obras literárias cânones e fílmicas e como este estereótipo que se tem conhecimento é propagado e mesmo perpetuado na sociedade em que vivemos.

O estereótipo de princesa

Durante a infância, é comum para as filhas mulheres ouvirem que deveriam ser como as famosas princesas dos contos de fada e seguir assim a tradição de como se portar delicadamente, gentilmente e, sobretudo, obedientemente. Este ciclo repetitivo seguido pelas mulheres, mesmo ainda em fase infantil, é o resultado do sistema social em que vivem estar repleto de estereótipos negativos acerca da figura feminina e sobre qual é o seu lugar no mundo.

Com o avanço da tecnologia, ficou cada vez mais simples ter em mãos filmes lançados décadas atrás. Produções fílmicas estreadas em preto e branco podem ser resgatadas facilmente com apenas alguns cliques, permitindo assim analisar os seus protagonistas homens que eram sedutores e corajosos e suas esposas, as mulheres gentis e obedientes que cuidam da casa e dão amor infinito para seus maridos. Neste sentido, podemos inferir que, de acordo com Zimmermann e Machado (2021, p. 664), “[...] o cinema é um rico campo de pesquisa, repleto de possibilidades, na qual o/a historiador/a pode resgatar ações de diferentes grupos humanos e em diferentes dimensões sociais”.

Seguindo este caminho, os Estúdios Walt Disney são, na concepção de Zimmermann e Machado (2021, p. 668), “[...] um verdadeiro império do mundo cinematográfico, reconhecida mundialmente pelo pioneirismo na indústria de longas-metragens de animação e uma história

de produção de filmes com ampla circulação e popularização”. Dentre todas as animações já produzidas pelo gigante empresarial, a franquia *Princesas Disney* se tornou a favorita do público e foi amplamente difundida pelo globo como um conceito de marca de sucesso.

No entanto, apesar de estarem voltados para o coletivo infantil e fazerem parte das memórias de muitos, os longas-metragens conseguem trazer à tona problemáticas que podem ser observadas sob um olhar mais crítico. Seja com *Cinderela* (1950) e seu sapatinho de cristal perdido no baile; *Branca de Neve e os sete anões* (1937) com o espelho mágico e a maçã envenenada ou mesmo *Bela Adormecida* (1959) com a roca enfeitiçada e seu sono profundo, todas apresentam algumas características em comum: a gentileza, a delicadeza e, sobretudo, a obediência.

Todos estes perfis semelhantes nos levam a algo mais profundo e de grande importância a se investigar: os estereótipos. De acordo com Filho (2005, p. 22), o estereótipo:

[...] reduz toda a variedade de características de um povo, uma raça, um gênero, uma classe social ou um “grupo desviante” a alguns poucos atributos essenciais (traços de personalidade, indumentária, linguagem verbal e corporal, comprometimento com certos objetivos etc.), supostamente fixados pela Natureza.

Em outras palavras, os estereótipos conseguem fazer com que os traços herdados pelos indivíduos e seus povos sejam reduzidos a apenas uma característica expressa por eles, tornando-os, assim, conhecidos e julgados como tal maneira em um significado que muitas vezes se apresenta em um sentido negativo. Seguindo a mesma direção, é notável que princesas como *Branca de Neve e os sete Anões* (1937), *Cinderela* (1950) e *A Bela Adormecida* (1959), presentes nas obras de contos de fadas da Disney, apresentam algumas semelhanças curiosas em sua construção de personagem, seja em questão de sua personalidade ou mesmo aparência exterior.

Se tomarmos as três princesas supracitadas acima como exemplos de análise, chegaremos à conclusão de que não apenas sua estética se baseia em um arquétipo que se apoia nas palavras de Pimenta (2009), que reitera que as personagens tiveram sua construção física baseada em um aspecto encantador de cabelos macios e corpos e rostos perfeitos, mas seu comportamento, quando inserido na sociedade, demonstra a delicadeza, gentileza e, sobretudo, a submissão.

Segundo Lopes (2015, p. 42), Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida, conhecidas como princesas da era clássica, carregam o estigma de:

Correspondendo ao estereótipo da mãe no lar, as princesas clássicas são mulheres enaltecidas, idolatradas, idealizadas pelos homens segundo o perfil “esposa-mãe-dona-de-casa”, cujo único objetivo é encontrar o amor verdadeiro e, a partir daí, se dedicar à sua única razão de viver: cuidar do marido, dos filhos e da felicidade da família. (LOPES, 2015, p. 42).

No entanto, de acordo com Lopes (2015, p. 42), ao contrário de Cinderela e Aurora, este aspecto é mais facilmente achado na princesa Branca de Neve e “[...] na forma como se preocupa em manter a casa dos anões limpa e organizada – antes mesmo de saber quem ali mora – e, como condição para ser aceita, conquista os anfitriões se comprometendo com os afazeres domésticos [...]”.

De acordo com as palavras de Lopes (2015, p. 43), não apenas *Cinderela* como também *A bela adormecida*, ambas lançadas ao público na década de 50, trouxeram o perfil “dona de casa” com menos força e apresentaram os estereótipos, que marcaram as personagens clássicas, como a extrema valorização da beleza e a dependência para com um homem. Em outras linhas, as princesas clássicas supracitadas demonstram, ainda que uma personalidade submissa e recatada como a maioria, aspectos que tornam a personalidade voltada para os afazeres domésticos diminuída, como é o caso de Cinderela e a preocupação em estar bonita para o baile no castelo.

Outra questão ao qual está profundamente enraizada no estereótipo perpetuado pelas princesas da Disney, está relacionada com a necessidade de sempre haver um Príncipe Encantado. Tomemos Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida novamente onde, de acordo com Tyson (2006, p. 89):

[...] a beautiful, sweet young girl (for females must be beautiful, sweet, and young if they are to be worthy of romantic admiration) is rescued (for she is incapable of rescuing herself) from a dire situation by a dashing young man who carries her off to marry him and live happily ever after.⁴⁰⁹

Nesse sentido, é notável que a maioria dos enredos apresentados nas animações que compõem o grande repertório cinematográfico dos estúdios Disney e da franquia das princesas, tenham como um dos personagens de maior visibilidade o príncipe encantado. É ele quem, além de se exhibir em um cavalo branco, resgata a heroína dos perigos que espreitam sua vida e a toma para si, colocando uma aliança de casamento em seu dedo em uma demonstração considerada de amor e representando, assim, carinho, conforto e a segurança. Logo, somos levados a crer que, nas palavras de Breder (2013, p. 50), a figura feminina, ao encontrar seu príncipe encantado e “par perfeito”, estaria, enfim, encontrando a felicidade.

409 “[...] uma jovem bela e doce (as mulheres devem ser belas, doces e jovens para que sejam dignas de admiração romântica) é resgatada (pois ela é incapaz de se salvar) de uma situação terrível por um jovem destemido que a carrega para se casar com ele e viver feliz para sempre. (TYSON, 2006, p. 89, tradução nossa).

Entretanto, não podemos generalizar e afirmar que todas as princesas esperam por um príncipe encantado e seu possível amor. Ao contrário de animações como *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), *Cinderela* (1950) e *Bela adormecida* (1959) que apresentam seus comportamentos e sentimentos ligados a um homem, *Merida* (2012) e *Mulan* (1998), por exemplo, batalham por suas próprias conquistas como mulheres independentes, não precisando, assim, de um homem e, menos ainda, de um príncipe encantado.

A princesa Mulan

Apesar de ter estreado nas telas de todo o mundo na década de 90, a animação *Mulan* (1998) possui uma fonte de inspiração que data desde muito antes de se pensar em fazer uma produção fílmica sobre tal. Baseado no antigo poema chinês “A Balada de Mulan”, de autor desconhecido, o longa-metragem *Mulan* (1998), pertencente aos estúdios Walt Disney, conta, em linhas gerais, a história de Fa Mulan, uma jovem que toma a posição do pai adoentado no exército chinês e salva toda a China dos Hunos, os terríveis inimigos que desejam controlar o país.

Entretanto, mesmo sendo determinado como um filme dirigido para o público infantil, ao se analisar mais profundamente seu enredo, é possível notar que a sociedade em que Mulan está inserida tem como maior característica o sistema patriarcal onde o homem é a figura que deve ser obedecida fielmente pela mulher.

Contrariando a delicadeza e ingenuidade de princesas como Cinderela e Branca de Neve, Mulan vai surgir então como uma forte representação de uma princesa corajosa e astuta que não tem medo de lutar com as próprias mãos e não espera um príncipe encantado em seu cavalo branco chegar e salvá-la dos perigos. Nem por isso, ela não deixa de ser uma jovem que tem suas inseguranças e incertezas que a fazem humana.

Podemos afirmar então que Fa Mulan é uma princesa oriental que luta pela igualdade de gêneros. Ela possui força, inteligência e, acima de tudo, vai totalmente contra o padrão estereotipado que uma mulher era impelida a ter durante os séculos passados. Mulan é uma jovem que, segundo Zimmermann e Machado (2021, p. 677), é questionadora e não tem medo de falar, mesmo tendo sido criada com o costume de permanecer em silêncio na presença de um homem.

Análise das cenas

Apesar de ser um filme voltado para o público infantil, é inegável aos olhos de um pesquisador que *Mulan* (1998) possui uma grande variedade de questões que merecem um tempo único para estudá-las. Assim, nesta seção em particular, iremos realizar a análise de duas cenas que foram retiradas da própria produção cinematográfica *Mulan* (1998) usando como base alguns conceitos inseridos na Teoria Feminista.

Análise da primeira cena

Figura 1 — Mulan murmura algumas lições



Figura 2 — Mulan anota as lições



Fonte: Mulan (1998)

MULAN: Calm and demure. Graceful. Polite. Delicate. Refinad. Poised. Punctual. (MULAN, 1998, 00:03:06 — 00:03:19)⁴¹⁰

Observando profundamente esta cena do filme, podemos pensar no *Patriarcado*, que é um dos elementos mais presentes na animação. Seja nas cenas iniciais, onde é apresentada ao público uma grande variedade de momentos em que a personagem principal é obrigada a seguir as imposições de um sistema dominador, ou mesmo quando tenta convencer o pai a não ir para a guerra e acaba sendo repreendida por ele.

O regime autoritário é, de acordo com Tyson (2006), “[...] thus, by definition, *sexist*, which means it promotes the belief that women are innately inferior to men” (2006, p. 85, grifo do autor)⁴¹¹. Em outras palavras, a sociedade da qual temos conhecimento e na qual Mulan está inserida, em suma, apresenta imposições que levam a figura feminina possuir a crença de que deveria estar em uma posição abaixo do homem, seja de forma econômica, política ou social.

Aqui, a personagem central da animação recita algumas palavras (figura 1) ao mesmo tempo que as transcreve em seu antebraço como forma de lembrete (figura 2). Pode-se notar então, que os adjetivos como “*graciosa*” e “*delicada*” transmitem o sentimento de que a figura feminina deve moldar sua própria personalidade para algo que seja aprovado pela sociedade em que ela está inserida e principalmente por seu marido. Deste modo, ao realizar tal ação, Mulan torna visível que seu principal objetivo é adequar sua própria essência a fim de entrar em um padrão imposto pela sociedade em que vive.

⁴¹⁰ **MULAN:** Calma e reservada. Graciosa. Educada. Delicada. Refinada. Equilibrada. Pontual. (MULAN, 1998, 00:03:06 — 00:03:19, tradução nossa)

⁴¹¹ “[...] ainda, por definição, *sexista*, o que significa que isso promove a crença de que mulheres são inerentemente inferiores aos homens.” (2006, p. 85, grifo do autor, tradução nossa)

Continuando a cena, temos Mulan indo para a cidade onde seria, juntamente com outras garotas, entrevistada pela casamenteira para mostrar seus “valores” como mulher e, se aprovada, arranjada para um casamento. De acordo com as palavras de Beauvoir (2009, p. 503), para uma jovem, o casamento era o único meio de justificar sua existência e meio de vida. Ou seja, não apenas Mulan, mas também as outras garotas que foram levadas por suas famílias e aquelas que ainda seriam obrigadas a passar por isso teriam o dever de aprender desde muito cedo as qualidades femininas requeridas para se ter um marido.

Ainda segundo a visão de Beauvoir (2009, p. 504), “for young girls, marriage is the only way to be integrated into the group, and if they are “rejects,” they are social waste”⁴¹². Ou seja, o casamento, de acordo com a teórica, é considerado uma passagem importante para a integração em meio social e caso as jovens fossem recusadas, uma marca negativa cairia sobre sua figura de forma permanente.

Podemos concluir que, com essa cena, a mulher deveria seguir uma imagem fabricada pelo regime patriarcal que as dominava. Para a sociedade, elas serem graciosas, educadas e submissas era a regra principal para conseguirem um casamento e se inserirem no meio coletivo para serem, assim, consideradas mulheres normais que seguiam a tradição de forma correta.

Análise da segunda cena

Figura 3 — Mulan tenta convencer Shang.



Figura 4 — Mulan questiona Shang.



Fonte: Mulan (1998)

MULAN: Shang!

SHANG: Mulan?

MULAN: The Huns are alive! They're in the city!

SHANG: You don't belong here, Mulan. Go home.

⁴¹² “[...] para as jovens, o casamento é a única forma de se integrar ao grupo, e se elas forem “rejeitadas”, serão um desperdício social.” (BEAUVOIR, 1949, p. 504, tradução nossa)

MULAN: Shang, I saw them in the mountains. You have to believe me!

SHANG: Why should I?

MULAN: Why else would I come back? You said you'd trust Ping. Why is Mulan any different?
(MULAN, 1998, 01:06:33 — 01:07:00)⁴¹³

Depois de passar muito tempo no campo de treinamento disfarçada de homem e levando o pseudônimo de Ping, a identidade verdadeira de Mulan é finalmente revelada para todos os soldados e Li Shang, o capitão das tropas. Após o confronto da verdade, a personagem principal é deixada para trás nas montanhas por todos e decide retornar para casa quando é surpreendida pela visão dos inimigos ainda de pé, o que a leva ir em direção até o Imperador.

No entanto, ao conseguir chegar a tempo na Cidade Imperial e avisar a Li Shang sobre sua descoberta, Mulan é inesperadamente inferiorizada por ele (**figura 3**). Tendo em mente este acontecimento, um dos conceitos-chave que está presente dentro da Teoria Feminista e que se pode perceber durante a cena é a noção do *Outro*. Segundo Beauvoir (2009, p. 193⁴¹⁴), o Outro:

History has shown that men have always held all the concrete powers; from patriarchy's earliest times they have deemed it useful to keep woman in a state of dependence; their codes were set up against her; she was thus concretely established as the Other.

Em outras palavras, a mulher considerada como o Outro é marginalizada e inferiorizada pela figura do homem, que busca sempre colocá-la em um segundo lugar. Na visão de Lima *et al.* (2019, p. 105-106), “[...] o homem é visto como o primeiro e isso também está relacionado às suas capacidades de conhecimento. Todavia, para a fêmea é atribuído o lugar do outro – o inferior.”

Ao analisar a cena, temos o momento em que Mulan questiona Li Shang sobre existir alguma diferença entre ele depositar sua confiança em Ping, mas não em Mulan (**figura 4**). Ping, como vemos durante toda a animação, é a caracterização e imagem de um homem e de como ele deveria ser e se portar: destemido, astuto e forte. Mas Mulan era uma mulher, e

413 **MULAN:** Shang!

SHANG: Mulan?

MULAN: Os Huns estão vivos! Eles estão na cidade!

SHANG: Você não pertence aqui, Mulan. Vá para casa.

MULAN: Shang, eu os vi nas montanhas. Você tem que acreditar em mim!

SHANG: Por que eu deveria?

MULAN: Por que mais eu voltaria? Você disse que confiava em Ping. Por que com Mulan é diferente? (MULAN, 1998, 01:06:33 — 01:07:00, tradução nossa)

414 “A história sempre mostrou que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro.” (BEAUVOIR, 2009, p. 193, tradução nossa).

apenas este fato incontestável foi o suficiente para colocá-la em um patamar inferior, pois ela está associada à fragilidade e submissão.

O alarde feito por Mulan sobre os vilões estarem de volta é completamente desconsiderado por Li Shang. Ele, apesar de estar agradecido por ela ter salvo sua vida diante de um perigo fatal momentos antes, demonstra que preferiria acreditar em Ping, conhecido por ser homem, e não em Mulan, uma mulher considerada rebelde e totalmente fora dos padrões que a época desejava que se seguisse.

Dito isto, mais uma vez voltamos ao regime patriarcal, onde é sabido que a mulher não possui voz e nem opinião que possa ser levada em conta pela sociedade. Podemos ver uma ilustração sobre isto no momento em que Mulan chega à cidade, que está repleta de pessoas comemorando o retorno dos soldados vitoriosos, preocupada, e ao tentar falar com alguns homens próximos a si sobre o perigo que se aproxima, eles resmungam e lhe dão as costas quando viram que se tratava de uma mulher. Logo, podemos ver que, de todo o esforço feito por Mulan ao longo do filme para conseguir ser considerada, restou a inferiorização por ser quem era: uma mulher.

Considerações finais

O patriarcado e a inferiorização da mulher são alguns dos conceitos-chave que estão presentes na Teoria Feminista desde o seu início. É através deles que temos uma análise mais aprofundada e crítica sobre a imagem da figura feminina que sempre foi tão estereotipada negativamente pela literatura cânone escrita por homens e também pela própria sociedade na qual está inserida.

Mulan é uma princesa canonizada pelos Estúdios Walt Disney. No entanto, mesmo que o título de princesa seja associada a uma figura cuja imagem transmite fragilidade, delicadeza e que precise ser salva a cada momento do dia por seu príncipe encantado, Mulan possui a personalidade corajosa, teimosa e astuta o suficiente para lutar por si mesma e proteger aqueles que são preciosos para ela.

Podemos inferir então, respondendo a pergunta feita logo no início deste presente artigo, que a figura feminina apresentada por Mulan foge dos padrões antes mostrados por outras princesas famosas como Bela Adormecida e Cinderela. Não apenas pelo fato de se disfarçar de homem e ir para a guerra no lugar de seu pai para protegê-lo, mas também por lutar para poder decidir seu próprio futuro e honrar sua família não através do casamento, mas por suas conquistas como uma guerreira.

Assim, analisando determinadas cenas da produção fílmica *Mulan* (1998), foi aprendido que ao colocarmos as lentes da Teoria Feminista e vermos o mundo com outros olhos, vai

ser possível perceber o quão inferiorizada e dominada a mulher é não apenas no âmbito social em que vive, mas também pela própria família, que é o lugar onde se tem as primeiras contribuições para a perpetuação deste comportamento. Por isso, espera-se que este artigo tenha contribuído de forma significativa na discussão sobre a forma como a figura feminina é vista aos olhos do regime patriarcal e de que maneiras ela é silenciada por ele.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **The Second Sex**. Tradução de Constance Borde e Sheila Malovany-Chevallier. United States: Vintage Books, 2009.

BREDER, F. C. **Feminismo e príncipes encantados**: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. 2013. Monografia (Graduação em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

FILHO, João Freire. Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 28, p. 18-29, dez. 2005.

KIMBERLÉ Crenshaw. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 175-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 21 set. 2022.

LENZI, Tié. O que é o movimento feminista?. **Toda Política**, 2019. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/movimento-feminista>. Acesso em: 16 set. 2022.

LIMA, Andressa Bessa Machado *et al.* O espaço da mulher na sociedade: uma reflexão a partir de o *Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir. **Alembra**, Mato Grosso, v. 1, n. 3, p. 104-115, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/alembra/article/view/591>. Acesso em: 14 set. 2022.

LOPES, Karine Elisa Luchtemberg dos Santos. **Análise da evolução do estereótipo das princesas Disney**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social) — Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

MULAN. Direção: Barry Cook, Tony Bancroft. Produção: Walt Disney Pictures. United States, 1998. Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/mulan/85wmj4hahA0B>. Acesso em: 12 set. 2022.

NETO, Renato Drummond Tapioca. A balada de Hua Mulan: a lenda da guerreira mais famosa da China. **Rainhas Trágicas**, 2016. Disponível em: <https://rainhastragicas.com/2016/09/03/a-balada-de-hua-mulan/>. Acesso em: 14 set. 2022.

PIMENTA, Kareen Arnhold. **Estereótipo de Princesas**: a representação feminina nos desenhos clássicos animados da Disney. 2009. Monografia (Graduação em Jornalismo) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SELDEN, Raman; WIDDOWSON, Peter; BROOKER, Peter. **A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory**. 5. ed. London: Pearson Longman, 2005.

TYSON, Lois. **Critical Theory Today: A User-friendly Guide**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

ZIMMERMANN, Tânia Regina; MACHADO, Aline Alves. Construção de princesas em filmes de animação da Disney. **Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p. 662-688, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12273>. Acesso em: 14 set. 2022.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: EdUEM, 2009. cap. 12, p. 217-242.

TRADIÇÃO LITERÁRIA E (RE)CRIAÇÃO POÉTICA EM *ÓPERA DO BANDOLEIRO* DE CARLOS CLARA GOMES

Nilce Camila de Carvalho⁴¹⁵

Resumo: Muitas são as histórias recontadas através da tradição oral que chegam aos nossos dias. Contos e lendas de origem bem remota persistem nesse universo da oralidade onde constantemente são reinventados e transmitidos em novos formatos. No Brasil, a saga dos cangaceiros é um dos ciclos mais prolixos na nossa poesia oral, a literatura de cordel, e seu arcabouço mítico com frequência espraia-se para outras produções culturais com as quais dialoga diretamente seja pela temática ou pelo gênero poético. Em Portugal, no decorrer do século XIX, quando o país atravessou fortes dissensões políticas ocasionadas por guerras civis e revoltas populares, alguns personagens históricos destacaram-se como Remexido, João Brandão e José do Telhado. Findas as disputas políticas, muitos desses personagens não conseguiram retomar a vida civil e de militares tornaram-se guerrilheiros e alguns também bandoleiros. Os folhetos populares eternizaram as histórias então correntes transformando-as em lendas. José do Telhado é o bandoleiro mais conhecido e o mais celebrado nas narrativas populares por ser considerado o Robin Hood português. Assim, pensando na trajetória desses fora-da-lei, esse trabalho detém-se na obra *Ópera do bandoleiro* (1993), produzida por Carlos Clara Gomes, cantautor português, que faz uma releitura interessante de um suposto encontro memorativo entre o lendário bandoleiro português José do Telhado e o cangaceiro Lampião. Nas canções compostas pelo cantautor mesclam-se música e poesia e todo o imaginário mítico e lendário que envolvem os dois bandoleiros. Elas também evocam reminiscências de um passado em que convergem momentos da história de Brasil, Portugal e de partes da África ocidental tendo como pano de fundo o espaço atlântico.

Palavras-chave: Tradição oral. Imaginário. História. Bandoleiro.

O universo compreendido pelas lendas, contos e poesias de tradição oral guarda em si, em suas tramas narrativas e em suas referências sociais e culturais, informações que reportam a um mundo já distante, mas possível de ser recuperado pela imaginação através da transmissão oral. A cada leitura, a história modifica-se incorporando novos significados seja de cariz cultural ou individual. No caso das lendas, muitas oriundas de fatos históricos, o dinâmico processo de contar e recontar transforma as histórias originais de tal modo que acaba sendo um trabalho fadado ao fracasso tentar separar a realidade e a ficção.

⁴¹⁵ Pesquisadora de pós-doutorado vinculada ao Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. E-mail: nilcecamila@gmail.com

Embora no âmbito das lendas seja infrutífero realizar tal separação, é imprescindível considerar a origem histórica dos fatos e personagens, principalmente em narrativas sobre bandoleiros, como José do Telhado e Lampião, ambos cercados de ambiguidades.

José Teixeira da Silva (1818-1875), mais conhecido como Zé do Telhado, foi o bandido mais afamado de Portugal e o mais celebrado pela literatura popular portuguesa. Ele viveu um momento histórico de grande agitação política e de lutas civis. Antes de tornar-se bandido, alistou-se no regimento dos Lanceiros da Rainha (quartel de Cavalaria), participou da Revolta dos Marechais (1837), da Revolução da Maria da Fonte (1846) e da Patuleia (1846), recebeu a medalha da Ordem Militar da Torre e Espada por salvar a vida de um importante general, e ao fim desses conflitos civis, em razão da “inevitável e impiedosa perseguição feita aos vencidos, sobretudo aos das classes mais baixas”, acabou marginalizado (CASTELO BRANCO, 2001, p. 334). Depois dessa distinta participação militar, segundo as representações literárias, Zé do Telhado entrou para a vida criminoso para conseguir sobreviver e manter sua família composta de esposa e cinco filhos pequenos. Sua biografia sempre esteve associada ao declínio das condições de vida em áreas ainda bastante rurais, como era o caso da região portuguesa de Entre Douro e Minho, à perseguição por sua posição política e à inadaptação pós guerras civis. As narrativas populares existentes sobre ele, sobretudo a de Camilo Castelo Branco em *Memórias do Cárcere* (1862), relatam que Zé do Telhado autointitulava-se um “repartidor público” por reservar sempre uma parte do roubo das casas abastadas para ser distribuída entre os mais pobres. Foi, desse modo, encapsulado na lenda de Robin Hood português e teve sua figura vinculada ao protesto e à rebeldia social.

Virgulino Ferreira da Silva (1898-1938), o Lampião, foi o principal representante do Cangaço. Sua figura foi difundida como a de um herói popular, sobretudo em decorrência das produções cordelistas das décadas de 1930 a 1950, que o retratavam como um homem valente que, embora tivesse cometido diversos crimes, lutava contra a situação social que lhe havia sido imposta. O cangaceiro transformou-se numa espécie de representante de uma identidade nordestina tornada símbolo de uma região que sofreu muitas agruras, mas que conseguiu lutar contra o abandono a que estavam condenados.

Embora haja essa relação identitária e Lampião faça parte da memória coletiva nordestina, ele não tem um histórico tão ameno quanto o de Zé do Telhado. Eric Hobsbawm alerta para a existência de diferentes visões em relação ao cangaceiro nos inúmeros cordéis. O historiador se baseia em uma dessas visões e analisa a imagem do bandido exposta em um cordel. Ele diz que “Lampião foi e ainda é um herói para sua gente, mas um herói ambíguo” e que “apesar de herói, Lampião nunca foi um herói bom”. No cordel analisado por Hobsbawm não há nenhuma menção às características que o aproximem de Robin Hood, e o historiador afirma que “causar

terror e ser impiedoso é um atributo mais importante para esse bandido do que ser amigo dos pobres” (HOBSBAWM, 2010, p. 88-89)

Assim, é incorreto equiparar Robin Hood, o protótipo do rebelde primitivo, com o “Rei do cangaço”. Ao contrário do idealizado bandido inglês, Lampião não era o simples ladrão que roubava dos ricos para doar aos pobres. Sua trajetória é marcada por muita violência, estupro, em geral contra pessoas pobres, e casos de “valentia” em que na verdade agia covardemente. Segundo a antropóloga Luitgarde Cavalcanti, o Lampião, símbolo da rebeldia heroica de um Nordeste devastado, não era assim reconhecido por aqueles que vivenciaram o período histórico do cangaceiro, uma vez que só posteriormente ele foi redimido pelos vários cordéis que cantavam suas glórias. Todavia, considerando, tal como Hobsbawm (2010), o *banditismo social* como um movimento que surge em face de uma situação econômica excludente e tem como principal característica a rebeldia como protesto social, ainda que tal ato termine em uma aliança com os opressores, o fenômeno do cangaço pode ser enquadrado nessa definição. É a partir dessa concepção que muitos folhetos representam a figura de Lampião.

O álbum *Ópera do bandoleiro*, lançado em 1994 e produzido por Carlos Clara Gomes, traz uma produção inédita que parte da história desses dois bandoleiros, um brasileiro e um português, contada postumamente, e a entremeia com a história de um personagem chamado Benjamim, um negro africano que teria sido levado de África como escravo, primeiro para Portugal e mais tarde ao Brasil como homem livre. Na narrativa, Benjamim teria conhecido os dois bandoleiros perfazendo, assim, uma ligação entre Brasil e Portugal.

Ópera do bandoleiro é composto por vinte e uma canções, sendo a maioria das letras e das músicas de autoria de Carlos Clara Gomes com exceção de “Mulher rendeira”, “Lampião Rei” e “Derradeiro encontro”. A primeira, como é de conhecimento geral, é de domínio público, a segunda os coautores são Marcelo Melo e Toinho Alves e a terceira, Dudu Alves e Toinho Alves.

Os arranjos musicais foram elaborados a partir do uso de vários instrumentos, como flautas, guitarras, acordeões, violas, teclados e piano elétrico, bandolim, contra-baixo, violino, gaita de foles, cavaquinho e percussões. Além dos instrumentistas e dos cantores que interpretam os personagens, participam do musical ainda duas bandas: a Brigada Victor Jara, de música tradicional portuguesa, e o Quinteto violado, grupo instrumental-vocal de Recife que interpreta canções da tradição oral e cultural nordestinas. Também participa do álbum o músico brasileiro Roberto Menescal com voz e instrumentos de percussão.

A rica musicalidade consegue transportar o ouvinte para o universo lúdico e encantado comum à literatura de cordel. As canções perpassam uma variedade de gêneros musicais e ritmos portugueses, nordestinos e da diáspora africana, representando, assim, não só os

personagens protagonistas da *Ópera*, mas também a mescla histórica entre essas culturas ocorridas em razão da colonização e escravidão.

A construção temática do musical traz uma releitura arquetípica do bandoleirismo calcada na imagem robinhoodiana e na tradição romântica folhetinesca. A figura histórica de José do Telhado passou por um processo de lendarização em Portugal que decorreu após sua prisão em 1859 e seu encontro com o romancista Camilo Castelo Branco na prisão da Relação do Porto. O autor ouviu do próprio salteador o relato de sua trajetória e façanhas e a ele dedicou um capítulo em suas *Memórias do Cárcere* (1862). Depois da publicação do texto camiliano, muitas narrativas surgiram e as diversas edições e reedições de folhetos populares acabaram por encapsular o personagem no imaginário mítico do “bom bandido”, do “ladrão nobre”.

A representação de Lampião, de Maria Bonita e de seu bando é compreendida no âmbito de um Cangaceiro mítico, popularizado pela literatura de cordel e pela tradição popular. Como não é unânime a imagem de Lampião na poesia oral nordestina, dado que há tanto a figura de um cangaceiro cruel e sanguinário quanto a de um rebelde social, cabe ressaltar que além de símbolo de ousadia, valentia e intrepidez, como menciona Ronald Daus (1982, p. 21),

Nenhum outro ciclo da poesia popular nordestina exerce influência tão profunda sobre os leitores do sertão como o ciclo dos cangaceiros. Ele nos informa sobre a estrutura psicológica do comportamento dos sertanejos e permite tirar conclusões sobre desejos e frustrações da esmagadora maioria da população do Nordeste brasileiro.

Ou seja, a imagem por vezes idealizada de Lampião dialoga tanto com a questão da injustiça social e da opressão quanto com o desejo de ação do sertanejo diante da dura realidade cotidiana.

Tendo como ponto de partida as produções narrativas portuguesas sobre José do Telhado e a poesia oral nordestina, o musical *Ópera dos bandoleiros* explora o universo de significados de caráter social existentes entre os dois personagens e a recorrente produção editorial de folhetos de cordel, folhas volantes e demais textos populares apropriando-se dessas imagens e concebendo uma nova performance. Evidencia-se, nessa obra, o aspecto da *vocalidade*, conceito trabalhado por Paul Zumthor, por haver uma “historicidade do uso da voz” ao recuperar tanto narrativas de transmissão oral e escrita e renová-las através da *performance*, aumentando assim o intenso trânsito entre a cultura oral e a cultura escrita e promovendo sua inevitável rede de práticas e representações (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

A performance musical *Ópera dos bandoleiros* apresenta uma criação original que dialoga com essas produções anteriores. Não se trata apenas de intertextos, mas de um produto cultural que se alimenta na poesia oral e na tradição escrita que contempla esses personagens e faz

uma ressignificação de valores, costumes e ritmos musicais acoplada a uma reflexão acerca da vida humana e das condições miseráveis a que são submetidas tais populações devido a um capitalismo que somente amplia as desigualdades.

Ópera do bandoleiro narra um diálogo póstumo entre Zé do Telhado e Lampião no qual recordam suas trajetórias de vida, os amigos e familiares, com especial destaque para a relação com suas amadas. Logo na primeira canção, “Abertura”, inicia-se a narração da história de Benjamim, um menino levado de África como escravo para trabalhar em casas nobres de Lisboa. Apresenta-se, assim, os três personagens que farão parte do musical. Como Benjamim é o mais desconhecido, e também o único ficcional, a narrativa começa por sua história, com Zé do Telhado recordando com saudade desse devotado amigo, e segue pelos acontecimentos que o levaram à vida de bandoleiro. O álbum divide-se entre as narrativas dos três, na ordem: Benjamim, José do Telhado e Lampião.

Antes de iniciar a canção encetada por Benjamim, uma narradora, modulando a voz como uma contadora de histórias, diz:

Podia ter sido num qualquer canto do mundo, foi por aí meio do mar oceano que nasceu Benjamim, sem porventura sonhar que seria ajudante de ordem dos piores bandoleiros de que há memória. Dali foi arrancado como menino escravo para servir em casas nobres de Lisboa. Sua história é a de muitos, sua vida foi de todos. Não tive a sorte de nele acreditar, mas o tempo comprovou as fantasias por ele contadas às crianças de sua ilha quando cansado de tanta correria e sangue voltou buscando morrer num pedaço de terra seu.

Benjamim alegoriza muitos negros africanos arrancados de sua terra e levados como escravos para outros cantos. Na canção seguinte “Contos contos”, o personagem conta que “Há uma ilha” no “mar oceano” onde “temperam gostos, cálidas noites, suaves estios” e que ele nasceu por lá “da fúria da carne, no calor de estrelas” e que nesse lugar “Europas vieram em barcos negreiros”. No refrão há um jogo estilístico com os sentidos das palavras contos, cantos e contar como forma de salientar a relevância de Benjamim ao contar sua história. Sua atitude marca não apenas uma referência à antiga tradição *griot* dos contos orais de origem africana, mas uma necessidade de demarcar um lugar identitário e dar voz a um “eu” negro que foi escravizado e não encontrou outra forma de sobrevivência a não ser tornar-se um bandoleiro.

Fui enviado
numa Lisboa onde se mofa
vendido escravo
pra ter meu colo e

dancei a fofa
fui salteador
no rio Douro por circunstância
Por lá aprendi
a dura lei da sobrevivência
Agora vejam
quero que saibam o meu relato
dança dançares
de muita morte escapei intacto
De Juazeiro ou do assalto a Penaguião
guardo comigo
amores dores saudades paixão

Benjamim estabelece o elo entre José do Telhado e Lampião. Sendo o primeiro um salteador português do século XIX e o segundo um cangaceiro da primeira metade do século XX, Benjamim perpassa a história dos dois e acaba fazendo parte dos dois bandos em momentos históricos distintos, primeiro na região do rio Douro, onde entrou para o bando de José do Telhado como meio de sobrevivência, e depois no Nordeste brasileiro. O trecho traz ainda uma referência cultural à *fofa*, dança de origem africana, possivelmente caboverdiana, praticada popularmente pelos negros e negras que forçosamente habitavam Lisboa, como diz Benjamim, como uma forma de lenitivo diante do drama vivido (CARVALHO, 1937, p. 176).

As faixas “Contos contos”, “O negócio”, “Saudade da Ilha”, “Primeiro sangue” e “A mascote” compreendem a história de Benjamim. Em resumo, Benjamim comete seu primeiro crime em defesa da honra de uma mulher negra escravizada que estava sendo estuprada por um homem branco à vista de um outro e de cinco negros também escravos. Aproveitando uma oportunidade deixada pela própria moça, que tentava se defender, Benjamim mata um dos homens brancos e foge. Na fuga, encontra-se com o bando de Zé do Telhado que o acolhe desde que jure fidelidade ao grupo:

Juro a fé deste punhal
que serei fiel aos meus
que rebaixo neste bando
que rebaixo neste bando
serei gentil com os pobres
e não pouparei os ricos
não permito que ninguém
traia o bando ao qual pertença

somos novos bandoleiros
somos filhos deste chão
cada um com seu percurso
(cangaceiros, bandoleiros)
cada qual com seu quinhão
os caminhos que pisamos
são feitos da terra pobre
escolhemos esta guerra
por julgarmos mais nobre

No juramento, percebe-se toda a mística robinhoodiana atribuída a José do Telhado por Benjamim dizer que será “gentil com os pobres” e “não pouparei os ricos”. Nas narrativas populares, tornou-se uma constante as regras estabelecidas por José do Telhado ao assumir a liderança da quadrilha: não molestar as mulheres, doar a quinta parte dos roubos aos mais necessitados e não matar, com exceção em casos de defesa (SOUZA, 1874, p. 26). O trecho da canção ainda destaca o drama único de cada um desses foras-da lei embasado na ideia popular de que esse destino é uma herança advinda de condições miseráveis de existência comum a todos e partilhado em diferentes contextos.

Na canção “Quando eu era bandoleiro”, o personagem de José do Telhado fala do seu lugar na história, atenuando sua função militar e recapitulando a sequência de acontecimentos que o levaram àquele fim⁴¹⁶.

Não nasci para aventura
sou soldado por medida
filho de um capitão de ladrões
vou sendo pirata em terra
corsário dos desvalidos
assalto mansões de nobres
pelejando pelos pobres
dos corações aos sermões
[...]
Quando eu era bandoleiro...
Quando eu era bandoleiro...
se eu soubesse no que isso iria dar
eu nem sequer chegaria a começar

416 José do Telhado foi preso e condenado, em 1859, ao degredo perpétuo em Angola, onde viveu até sua morte em 1875 em Malange.

pelo reino combati
fui sargento num momento
por certo, foi por engano
certo certo foi por momentos

A representação do personagem é simbólica. Ao mudar o uso do verbo “ir” no pretérito perfeito, “fui”, para o presente contínuo “vou sendo”, a canção consegue abarcar mais do que uma simples lenda de um bandoleiro romântico ao compreender em sua letra não apenas os traços de um arquétipo já consagrado, mas também por colocá-lo em uma posição sugestiva de permanente construção e ressignificação.

No mesmo campo semântico, o repente “Derradeiro encontro”, narrando a morte de Lampião, deixa evidente a construção que se pretende eleger acerca dos personagens.

Já mataram Lampião
Óia aqui sua carranca
Foi o tenente Bezerra
brincando de mula manca
Se emboscou em Angico
em cilada pouco franca

Com a ajuda de um coiteiro e
empenhos da volante
conduziu o cangaceiro a
morte sem atenuante
E o cabra guerrilheiro
se passou prum céu distante

Com o grito da coruja
e o silvo da serpente
mataram Lampião
com a pressa desse repente
O sertão ficou tão pobre
entristeceu sua gente

De Virgolino e Bonita
foi na folha do facão
que colheram as cabeça

fizeram exposição
para que acreditassem
que morrera Lampião

O terror dos coroné
o matador do Nordeste
fazia tremer o chão
desta terra tão agreste
semeava morte e chumbo
fazia que nem a peste

Toda história tem um fim
que merece ser feliz
mas relato de bandido
é igual a meretriz
começa muito viçosa
mas cedo seca a raiz

Em todo canto da terra
tem de ter um cangaceiro
que empurram para guerra
sendo dela prisioneiro
Do Sertão a Trás-os-montes
desde Arábia ao Juazeiro

Qualquer dos donos da terra
É rico por natureza
e nasce senhor da guerra
pra quem interessa a pobreza
Lampião tu foi otário
em meio dessa torpeza.

A canção é bastante significativa por representar Lampião como cangaceiro que ao mesmo tempo aterrorizava o Nordeste, “semeava morte e chumbo/fazia que nem a peste”, e era querido pelos sertanejos: “o sertão ficou tão pobre/entristeceu sua gente”. Essa ambiguidade liga-se ao papel de rebeldia assumido pelo personagem contra um sistema injusto e desigual.

Tanto que, apesar dos agravantes, os crimes cometidos, o repente destaca a morte desleal, traiçoeira, reservada a Lampião e Maria Bonita (e de todo o bando) e a infâmia da mutilação dos corpos, cujas cabeças foram levadas para expor como provas de suas mortes. Ademais, considera Lampião um “cabra guerrilheiro” que “passou prum céu distante” porque foi “otário”, manipulado pela elite latifundiária.

A penúltima estrofe retoma a universalidade da figura arquetípica do “bandido social”, representado na letra dessa canção pelo cangaceiro, que em sociedades mais agrárias e arcaicas se insurge contra a ordem instituída. Como menciona Eric Wolf (1976, p. 143),

[...] o camponês idolatra, em canções e histórias, figuras que desafiam a ordem social que ele sustenta com seu trabalho. Caracteristicamente, há líderes revolucionários bandidos, ou quase-bandidos, que punem os ricos e ajudam os pobres como Robin Hood, na Inglaterra, Diego Corrientes, em Andaluzia, Janosik, na Polônia e Eslováquia, Pancho Villa, no México, Stenka Razin, na Rússia, ou os bandidos glorificados pelas doutrinas dos camponeses chineses. Tais bandidos são campeões do povo; executam a vingança e corrigem os erros, reclamam terra para os deserdados.

Assim, mesmo que historicamente o personagem não seja considerado um protótipo robinhoodiano, facilmente as representações resvalam para esse campo por estarem ligadas ao imaginário popular de um justiceiro “salvador” que se disponha a lutar contra a opressão e a desigualdade. Na última estrofe encontra-se o cerne de toda a questão que envolve a emergência de tais figuras: eles, os bandoleiros, são “guerrilheiros” empurrados para esse campo de batalha social nos quais os “donos da terra” controlam o poder e a própria guerra por terem interesse na permanência de uma estrutura social miserável, violenta e de ignorância. Nesse âmbito, o poeta repentista encerra sentenciando que Lampião foi apenas mais uma peça dentro desse jogo de poder.

A síntese da história trágica dos dois personagens, unidos em diálogo no além em razão de um destino comum, consiste, primeiramente, no fato, mencionado por Hobsbawm, de serem “tipos de ladrões que a opinião pública não considera criminosos comuns”, são heróis ambíguos, e essa ambiguidade é acentuada pela mistura de realidade e ficção em suas lendas e narrativas. Em segundo lugar, e de modo mais relevante, a existência de tais homens “constitui reflexo de situações semelhantes nas sociedades camponesas”, sobretudo em sociedades em desintegração, crise política ou em transição para o capitalismo agrário (HOBBSAWM, 2010, p. 37). O trecho da canção “Lampião Rei” exemplifica bem essa questão:

A terra é de todos
foi Deus que nos deu

No coração vontade de viver
É o latifúndio que vem ensinar
Se preciso for, pra melhor viver matar

Este é o rei
esta é lei
nos coroou
nos faz governar
Vê ele é quem mata a fome
Vê ele é quem mata a fome

Chão com a poeira
Bala e peixeira
No coração vontade de viver
Lampião é rei dos desesperados
Se preciso for, pra melhor viver matar

A narrativa do poeta coincide com a perspectiva hobsbawniana de que o banditismo social é um fenômeno histórico, que emerge de uma determinada conjuntura social precária e de exploração. No entanto, as características dessas rebeliões e/ou de seus líderes são um tanto quanto uniformes, daí a universalidade dessas figuras. De acordo com a letra, o que os une e os torna desesperados em uma mesma cadência é a ânsia pela sobrevivência em um ambiente hostil marcado pela fome, injustiça, exploração e opressão.

O musical *Ópera do bandoleiro* abarca um vasto universo da poesia oral: usos, costumes, contos, danças e ritmos populares, sonoridades, lendas, mitos, expressões, linguajar, cantigas ao estilo trovadoresco, quadras, sextilhas, repentis, referências a *romances* do Romancelheiro português, como a “Nau catrineta”, dentre outras alusões. Para além da história dos personagens, nela estão presentes uma oralidade ainda muito viva e um arcabouço cultural bastante multifacetado.

São muitos os elementos e as referências relevantes a serem considerados na obra musical *Ópera do bandoleiro*. Por exemplo, na jura de Benjamim ao Cangaço há um intertexto com o episódio de *Macunaíma* de Mário de Andrade em que o protagonista fica branco, o que abre uma brecha para a hipótese de ser Benjamim uma releitura de Benjamim Abraão, famoso fotógrafo libanês que acompanhou por muito tempo o bando de Lampião e fez os registros imagéticos existentes até hoje. Outro tema pertinente refere-se às representações das mulheres, amadas dos bandoleiros: Maria Bonita, Aninhas e a negra escravizada, por quem Benjamim cometeu

seu primeiro crime. Nesse artigo foi possível apenas um recorte interpretativo com o intuito de evidenciar a origem do tema na tradição oral e escrita e sua permanência no imaginário coletivo enquanto representação do arquétipo literário do “bom bandido”, por um lado, e enquanto fenômeno social e histórico do “banditismo social”, por outro.

Referências

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. **A derradeira gesta**: Lampião e Nazarenos guerreando no sertão. Rio de Janeiro: Mauad, FAPERJ, 2000.

CARVALHO, João Pinto (Tinop). Uma celebridade coreográfica. **Feira da Ladra – Revista Mensal Ilustrada**, 1937.

CASTELO BRANCO, Camilo. **A vida de José do Telhado**. Edições Vercial, 2013.

CASTELO BRANCO, Camilo. **Memórias do cárcere**. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 2001

DAUS, Ronald. **O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do nordeste**. Tradução de Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

HOBBSAWM, Eric. **Bandidos**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SOUZA, Raphael Augusto de. **A vida de José do Telhado**. Porto: Liv. Portuguesa, 1899.

WOLF, Eric R. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Tradução de Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**: entrevistas e ensaios. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE O DISCURSO INTERSECCIONAL REFRATADO EM *PONCIÁ VICÊNCIO*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Silvana Alves dos Santos⁴¹⁷

Jozanes Assunção Nunes⁴¹⁸

Resumo: A literatura afro-brasileira emerge com o fito de trazer à luz vozes, histórias e experiências que foram por longos períodos silenciadas ou narradas sob uma perspectiva hegemônica, apartadas da realidade e com o intuito de perpetuar a mácula que recai sobre todo um seguimento social, já bastante alijado pelo processo escravocrata. Por essa linha interpretativa, tem a literatura afro-brasileira uma força ideológica, altamente combativa, que vem se consolidando como meio de expressão estética daqueles que nunca tiveram espaço, nem vez para expor suas ideias e modos de vida. É exatamente deste espaço que brotam as obras da aguerrida escritora Conceição Evaristo. Sua escrita traz uma marca de autoria extremamente peculiar, desconectada do cânone literário e compromissada em destacar e dar visibilidade à voz da mulher negra que delata, que trava uma luta descomunal para fugir de toda forma de subjugação e perseguição moral e ética que a acompanha desde o período colonial. Perseguindo esta linha argumentativa, problemáticas sociais graves como a discriminação racial, a exploração, a opressão, o silenciamento, o apagamento da identidade negra e a violência se tornam temas centrais de obras que enfocam a trajetória dos afro-brasileiros. Para ilustrar bem essa singularidade da autora, trazemos para análise o romance *Ponciá Vicêncio* e observaremos o discurso edificado na narrativa em diálogo com os pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo. O suporte analítico pauta-se em alguns estudos já consolidados sobre a interseccionalidade, entre outros relacionados ao feminismo negro que fundamentaram conceitualmente o trabalho. Ademais, para a análise, mobilizamos também os conceitos bakhtinianos de relações dialógicas, valoração e discurso bivocal, assim como a noção de autor/personagem. Nossas análises descortinam que a escrita representativa de Conceição Evaristo ao manejar aspectos da vida cotidiana da mulher negra, seus dilemas e angústias, acolhe uma perspectiva identitária e de gênero, ao mesmo tempo que denuncia uma estrutura social altamente racista, misógina e intolerante para com a população feminina.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Ativismo feminino negro. Dialogismo. Interseccionalidade.

417 Professora de Língua Portuguesa na rede pública do Estado de Mato Grosso, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem (PPGEL), na Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: silvanaalvessantos@hotmail.com

418 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, docente permanente do PPG em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Coordenadora de Desenvolvimento Humano da UFMT. E-mail: jozanesnunes@ufmt.br

Introdução

Amplamente debatida e alvo de opiniões bastante divergente com relação a seu *status* de definição, as terminologias “literatura afro-brasileira”, “afrodescendente” ou “literatura negra” encontram no plano científico inúmeras resistências, observações e até mesmo crítica com relação às características traçadas por diferentes estudiosos para definir, compreender e debater esse insurgente e perturbador fenômeno, cujo propósito é oferecer um suplemento de sentido oposto aos conceitos enunciados na literatura hegemônica. Há quem agasalhe a ideia de que o uso dessas terminologias é simplista, rotulam e limitam o trabalho dos escritores. Outros, no entanto, defendem que o uso dessas expressões ajuda a colocar em destaque a histórica exclusão de outras experiências de vida não reportadas na literário tradicional (DUARTE, 2011).

Neste estudo, acolheremos a expressão literatura afro-brasileira, visto que o próprio termo, a nosso ver, remete a uma concepção mais pluralista, que engloba o tão famigerado processo de mestiçagem cultural, as distintas formas de uso da língua e a questão da religiosidade que marcam a histórica relação do povo brasileiro. Assim, ao nos reportamos a esse viés literário, podemos lançar mão de alguns critérios para definir e caracterizar essa produção, entre eles, inscrevem-se a voz autoral afrodescendente, seja ela manifesta ou subtendida; temas e construções linguísticas assinadas por uma afro-brasilidade; uma proposta de viabilidade discursiva, visando o universo recepcional e, acima de tudo, um ponto de vista político e culturalmente amarrado às questões afrodescendentes (DUARTE, 2011).

Sustentada por essas observações, a literatura afro-brasileira tem por ambição preencher uma avantajada lacuna na literatura tradicional, assumindo, então, como principal característica, a presença de um eu lírico que rejeita uma identidade distorcidamente atribuída a ele e encampa o desafio de escrever a sua própria História e de se auto representar. As produções, em maior parte, são edificadas com a intenção de promover um contradiscurso ao cânone literário, edificado a partir de uma perspectiva branca, heterossexual e de classe média, que, por sua vez, evidenciam uma visão carregada de estereótipos, que vão se perpetuando enquanto referências históricas, estabelecendo-se hegemonicamente e violentando, até hoje, as raízes da negritude.

Nessa vertente, as obras literárias de Conceição Evaristo têm se destacado, especialmente, pelo teor militante que enforma uma produção literária genuína e expressiva. Nascida em Belo Horizonte, no ano de 1946, oriunda de família grande e parcos recursos financeiros, a escritora tem uma trajetória de luta e resistência. Foi babá e empregada doméstica até conseguir se formar em Letras e alcançar o posto de professora. É Mestra em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense.

Constitui, hoje, uma grande referência no que diz respeito ao uso da escrita como instrumento de luta contra o racismo e o machismo ainda enraizados e praticados amplamente na sociedade.

É justamente por esse posicionamento engajado na luta contra a discriminação e a opressão sobre o seguimento feminino negro, que a obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, foi acolhida para análise. Acreditamos ser necessário encorpar as discussões que têm por escopo as representações em torno da figura da mulher negra na literatura afro-brasileira, bem como os dilemas que contornam suas experiências em uma sociedade marcada por mecanismos opressores e que as sujeitam a condições impróprias à vida humana. Assim, neste estudo, analisaremos e daremos relevo ao discurso incertado pela autora em diálogo com os pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, objetivando demonstrar o teor interseccional que perpassa a obra aqui referenciada para análise.

Aporte teórico e metodológico

É certo e seguro afirmar que “ser mulher e ser negra marca um espaço de interseccionalidade onde atuam diferentes modos de discriminação, raramente reconhecidos” (DALCASTAGNÈ, 2014, p. 299). Para a autora, os eixos de poder: raça, gênero, etnia e classe, fundamentam e estruturam os âmbitos sociais, políticos e econômicos, derivando daí uma bagagem única de opressão social, que só as mulheres não brancas experimentam. Embora a tríade racismo, sexismo e classe já tenha sido amplamente apontada por outras estudiosas feministas, a essência da intencionalidade, ou seja, o termo como é visto e estudado na atualidade traz uma concepção inovadora, uma ruptura com uma visão monolítica e tradicional das problemáticas sociais que perpassam a realidade feminina negra.

O conceito de interseccionalidade como epistemologia se desenvolve na América do Norte, tendo sido cunhado em 1989 pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw (1991)⁴¹⁹. O fenômeno busca compreender a sobreposição de sistemas de poder indexados pela raça, sexo, gênero e classe, indicando como as opressões operam em interseção e comprova que as desvantagens sociais que acometem as mulheres se alargam ainda mais se estas forem negras. A perspectiva interseccional de Crenshaw (2002) abandona a ótica simplista que insiste em afirmar que a discriminação de gênero atinge de forma igual todas as mulheres, ao passo que a racial recai apenas sobre a raça e etnia e que a discriminação de classe se restringe, tão e somente, às pessoas de baixo poder aquisitivo.

Levar isso em conta significa compreender que interseccionalidade analisa os sistemas múltiplos de subordinação que costumeiramente são descritos de diferentes modos: dupla

⁴¹⁹ É importante esclarecer que há distintas maneiras de Kimberlé Crenshaw (1991) apresentar a noção de interseccionalidade. Em suas primeiras produções, a autora via a interseccionalidade como uma “metáfora” e em seus textos posteriores ela passou a apontá-la como uma “categoria provisória”.

discriminação; tripla discriminação; discriminação composta e cargas múltiplas (CRENSHAW (2002, p. 177). Buscando ser mais específicas, a interseccionalidade,

[...] busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

As considerações tecidas por Crenshaw são de extrema relevância para se compreender o lugar social ocupado e destinado historicamente às mulheres negras. Suas teorias lançam, desse modo, um olhar para além das questões da raça, colocando em relevo outras situações que, quando se juntam, concorrem para avolumar um quadro que já é de extrema vulnerabilidade para população feminina e negra. Nessa perspectiva, almejamos atestar que a abrangência desse ponto de vista ganha forma e fôlego na escrita evaristiana. Sob um prisma ficcional, a autora demonstra por meios de suas personagens que no cotidiano das mulheres negras está contido todo dissabor da desvalorização e da invisibilidade, tendo estas que travar uma luta descomunal para garantir sua sobrevivência e dignidade.

Sob essa ótica, selecionamos para análise a obra *Ponciá Vicêncio*, da escritora mineira, que, conforme perspectiva de Bakhtin e do Círculo, pertence ao gênero romance. O caráter moldável, flexível, rico em estilo e em diversidade linguística que acompanha esse gênero é exaustivamente defendido pelo teórico russo. Nessa linha argumentativa, seriam traços característicos do romance a heterodiscursividade, o agrupamento de variados gêneros e a orientação para o tempo presente, onde todas as falas constantes na narrativa têm o poder de representar épocas, hierarquias sociais, gerações, grupos, entre outras formas de organização social, que demonstram a opulenta forma de ser e existir no mundo. Por abrigar essa extensa e diversificada forma linguística, o romance é o gênero discursivo que melhor exemplifica todo o complexo processo que envolve a orientação dialógica que penetra e constitui os discursos (BAKHTIN, 2015).

Nessa direção, afirma Bakhtin (2003b, p. 297) que “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter”. Dito de outra forma: “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Essa interação entre enunciado/discurso é a marca maior que caracteriza o conceito de dialogismo. Nessa perspectiva, o diálogo não é visto apenas como uma mera forma de negociação e de mediação de conflitos, mas como um espaço no qual esses confrontos podem ser abrigados, repensados e reelaborados, visando

contribuir para uma compreensão mais abrangente da realidade social da qual fazemos parte. Sobre o conceito de dialogismo proposto pelos estudiosos do círculo, Brait (2005, p. 95) diz tratar-se de duas dimensões indissolúveis:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...] Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

Essas afirmativas preconizam que a existência humana se realiza nas fronteiras entre a experiência individual e a experiência alheia. Por essa razão, nossas falas e tudo aquilo que julgamos saber sobre o mundo é o produto resultante do contato ativo com o outro. Assim, somos resultados do que ouvimos, lemos e vivenciamos em nossas relações sociais. Neste processo de convivência, vamos nos apropriando de “posições avaliativas, de sentidos ideológicos, não de signos linguísticos abstratos constituintes de um sistema que se situa fora da vida do discurso” (SANTOS; MENEGASSI, 2021, p. 6003).

Nesta ceara discursiva, o escritor, romancista ou prosaísta não se desvincula desses processos. Durante a elaboração de sua obra, trabalha a linguagem utilizada no romance, inserindo nela estilizações, acentos apreciativos, em favor de suas intenções, construindo um modo próprio de expor o que deseja, mas valendo-se do que já existe, do que já foi produzido por outras pessoas. Nessa perspectiva, “às vezes o autor põe suas ideias diretamente nos lábios da personagem, tendo em vista a significação teórica ou ética (política, social) dessas ideias”. Esse posicionamento vem à tona por meio da conduta e das ações exteriorizadas das personagens com vistas “a convencer quanto à sua veracidade” (BAKHTIN, 2003a, p. 8). Cabe destacar, todavia, que não se pode confundir autor e personagem, uma vez que o autor é o criador, enquanto o personagem é o objeto da criação.

Compreendemos, então, que, para Bakhtin (1993b), todas as nossas manifestações discursivas são preenchidas de sentidos ideológicos, de valores sociais constituídos e arrebanhados do meio que nos circunda. Nesta direção, não há discurso que seja neutro, todo e qualquer ato comunicativo será sempre uma troca entre distintas e fartas posições ideológicas. Bakhtin (1993b), ao discursar sobre a difusão da palavra do outro, reitera que toda produção discursiva, incluindo aí as obras literárias é bivocal, isto é, constituída pelos processos híbridos que fundem pelo menos duas vozes que estão “dialogicamente relacionadas, como se conhecem uma a outra” e se fundem num só discurso, tendo-se não só duas vozes, mas também “dois sentidos, duas expressões” (BAKHTIN, 1993b, p. 127).

Neste processo, a valoração não surge como fruto de “um julgamento subjetivo, pessoal, desligado da realidade que nos cerca, mas se dá com base em valores já existentes em nossa sociedade, que são repetidos e reafirmados” (SANTOS; MENEGASSI, 2021, p. 6003). O que ocorre é que em vários momentos esses valores são reiteradamente repetidos nas esferas sociais da convivência humana, que nem nos damos conta e passamos a difundi-los e apregoá-los como certos e adequados. Assim, sem percebemos que se trata de valores construídos socialmente, passamos a aceitá-los como naturais.

Reafirma Bakhtin (1993a, p. 29-30) que as obras literárias acompanham esse fluxo, dialogando com o contexto histórico e cultural de uma ou mais épocas. Dessa forma, “nenhum ato cultural criador tem relação com uma matéria indiferente a valores, totalmente casual e desordenada”. Por essa lógica, toda e qualquer atividade literária reproduzirá o que está manifesto socialmente, mas sempre orientada por uma posição ideológica e valorativa do autor-criador, entendido como elemento da obra “energia ativa e formadora, dada não na consciência psicologicamente agregativa, mas em um produto cultural de significação estável” (BAKHTIN, 2003, p. 6). Seu enredo, assim como suas personagens ressoarão o que já foi dito e experienciado por alguém. Entende-se também que a personagem e o autor são “elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social” (BAKHTIN, 2003, p. 7).

Ponciá Vicêncio sob a ótica bakhtiniana

O romance *Ponciá Vicêncio* (2003) foi construído de forma não linear. Seu enredo é composto por sequências de cortes temporais que vão se moldando com partes do presente e do passado, recortando e inserindo o vivido e o lembrado pela protagonista que dá nome à obra. Evaristo, ao narrar a história de uma jovem negra, habitante da zona rural, de baixa escolaridade e poucos recursos financeiros, que deixa seu local de origem com o desejo de subverter uma ordem racista e desumana que lhe arranca as condições mais básicas de sobrevivência, desenreda um arbitrário contexto de exclusão social, no qual estão imersos uma multidão de pessoas, que cabem nas páginas de um romance, mas vivem comprimidas na vida real.

A autora criadora, ao colocar-se em posição discursiva, interliga sua escrita às mazelas do nosso país, instituindo um contradiscurso aos dizeres que buscam afirmar a existência de uma suposta igualdade racial. Observamos que seu pertencimento étnico racial, social e sua ideologia de mundo são espelhados na personagem, que encarna a vivência de uma menina desafortunada sob diversos aspectos. A escritora, através da voz que narra, mostra-nos como determinados grupos são esquecidos pela sociedade e impedidos de acessar os bens e serviços que lhes possibilitam exercer sua cidadania e seus mais básicos direitos. Traz ainda a denúncia da pobreza extrema, ocasionada também pela persistente má distribuição de renda

nos espaços rurais, fator que concorre para que muitos habitantes, movidos pela necessidade de sobrevivência, deixem esses espaços e rumem aos grandes centros em busca de emprego, moradia e acesso à escola. Vejamos como isso é transposto na narrativa:

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado onde nascera, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver a terra dos negros coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e depois a maior parte das colheitas ser entregue aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer-se a todo o dia. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova. (EVARISTO, 2003 p. 33).

Notamos no excerto acima que a narradora, para criar efeitos entonacionais, reúne e enumera uma série de palavras que colocam em destaque o descontentamento de Ponciá Vicêncio com circunstâncias opressoras que a contorna. As vozes verbais estão, em sua maioria, na voz ativa o que remete à ideia de que uma personagem “pensante, agente e naturalmente falante” (BAKHTIN, 1993b, p. 136). Nesse contexto, cada palavra escolhida para enfatizar a exploração que corria larga e solta (que fazia dela e de seus iguais cada vez mais miseráveis, enquanto outros se fartavam às custas do abuso, da especulação e da desvalorização do trabalho), é contaminada por uma posição valorativa, demarcando que a ideologia que nutre Ponciá não se “destaca em relação a ideologia do autor, se confunde com ela” (BAKHTIN, 1993b, p. 136.).

O discurso dessa personagem, que questiona a estrutura de vida desigual, que se mostra consciente da opressão que sofre, que ousa arriscar-se para superar essa realidade, manifesta uma relação dialógica de convergência com os discursos dos movimentos feministas negros que tecem duras críticas à histórica sub-representação da mulher negra, quase sempre mostrada sob a ótica da fragilidade, passividade, do conformismo e da abnegação. Tendo em vista o lugar que Conceição Evaristo ocupa nesse cenário, entendemos que suas posições axiológicas são refratadas e reiteradas no discurso da protagonista. Nesse universo, a autora acentua cada particularidade da personagem, “cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003a, p. 3).

Notemos, assim, que sujeito enunciativo da narrativa dialoga e organiza esteticamente diferentes vozes sociais que caminham na mesma perspectiva ideológica, denunciando uma realidade marcada pelo racismo estrutural e pela desigualdade entre homens e mulheres.

Nessa linha, a autora demonstra a necessidade de espaços e oportunidades para que as mulheres negras possam enunciar suas próprias experiências e, assim, desmascarar discursos e pensamentos revestidos de estereotipia, que embasam a convivência na sociedade e instituem modos desfavoráveis de enxergar socialmente a mulher negra.

O que Evaristo nos apresenta é a oportunidade de rever valores e pontos de vista em relação às forças sociais que promovem e contribuem para a manutenção da subalternidade feminina e da violência. A escritora invoca em seu projeto discursivo uma visão que só pode ser externada com propriedade por quem já sentiu na pele a insegurança de ser mulher, negra e desapropriada do direito à inserção social. Essa percepção vai ao encontro do que nos ensina Bakhtin (2003a, p. 6), quando analisa o autor-pessoa, considerado componente da vida. Conforme o teórico russo, “o autor criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar.” (BAKHTIN, 2003a, p. 6). Sob essa ótica, acreditamos que a experiência pessoal da autora criadora é o chão sob o qual se estrutura sua narrativa, tendo claro que:

[...] ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a ‘mim’ e ao ‘outro’ [...], a diretriz axiológica necessita de que ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência, porque todo juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência. (BAKHTIN, 2003, p. 117).

Essa posição valorativa da autora lhe permite edificar o todo da personagem, demarcando o lugar social de onde escreve, evidenciando, desse modo, seu posicionamento avaliativo do contexto que emoldura a história de vida de sua Ponciá Vicêncio. Notamos, assim, que o teor da escrita é de denúncia, de total desacordo com a estrutura vigente que desumaniza, que não move nenhum esforço para “compreender a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações, de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem” (AKOTIRENE, 2020, p. 37-38).

Nessa ordem, pontua Abreu (2012, p. 2-3) que a produção de Evaristo contribuiu para dar visibilidade a uma problemática bastante específica:

[...] Tanto o romance quanto a protagonista, em si, representam mediante a escrita de Evaristo, um elo entre uma história marcada pela escravidão, preconceito e marginalidade social que perdurou ao tempo, uma vez que permanecem vivos na memória coletiva dos afrodescendentes e da sociedade como um todo e um marco do embate contra o racismo e sexismo que ainda predominam em nosso país.

Diz Bakhtin (1993b, p. 135) que o sujeito que tece um romance é sempre ideológico e as palavras escolhidas para compor a obra são em sua totalidade ideologemas. No romance, o escritor tem a liberdade de agir, de posicionar-se, entretanto, sua “ação é sempre iluminada ideologicamente”, é sempre calcada por “um motivo ideológico e ocupa uma posição ideológica definida” (BAKHTIN, 1993b, p. 136). Essas explicações encaixam bem as proposituras de Evaristo, já que seu fazer artístico faz uso da ficção como um meio para provocar mudanças nos paradigmas socioculturais dominantes, descortinar outras realidades e demonstrar que as péssimas condições sociais que recaem sobre certos indivíduos não são provenientes da falta de determinação para superar tal contexto e sim, fruto da negação de oportunidades.

Após deixar o vilarejo onde residia com seus familiares, Ponciá Vicêncio ruma em direção à cidade grande, levando consigo esperança e a ambição de conquistar um bom emprego, a casa própria e voltar e buscar a família para desfrutarem juntos uma realidade menos áspera. Esse objetivo a faz trabalhar incansavelmente na condição de empregada doméstica, única ocupação que conseguiu, já que, na condição de excluída socialmente, não teve acesso à educação formal e manteve-se semianalfabeta, tendo que submeter-se às piores oportunidades de emprego e renda, conforme demonstra o trecho: “acostumada a poucas coisas, Ponciá Vicêncio ia trabalhando e juntando dinheiro para comprar um barraco” (EVARISTO, 2003, p. 46).

O percurso e o produto da luta de Ponciá Vicêncio lavrado no fragmento acima complementam as denúncias oferecidas pelos estudos raciais de que a escravidão deixou sulcos profundos na história do povo negro, demarcando e determinando até onde essas pessoas podem ir. O caso da personagem é emblemático para evidenciar os meios que o racismo opera para continuar condenando mulheres negras a um mundo de servidão, sempre “acostumada a poucas coisas” em um sentido bastante amplo, que vai desde o trabalho doméstico, para muitas um arremedo de escravidão, até o servilismo ao marido e filhos, outro modo de servidão, sem muitas expectativas de mudanças. Assim relegadas a uma situação de vulnerabilidade e de desamparo à baixa escolaridade ou à ausência total dela, assume uma feição monstruosa, pois emudece, cega e nega ao sujeito mulher negra qualquer forma de reação contra qualquer forma de domínio (NASCIMENTO, 2014).

O desfecho de Ponciá Vicêncio é uma prova latente de que, no cenário brasileiro, a exclusão social é fortemente marcada pelo histórico colonial do país. Nessa linha, argumenta Carneiro (2011) que a prevalência da concepção de que certos grupos são mais ou menos humanos do que outros leva à naturalização e à perpetuação das assimetrias sociais, pois se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não desfrutem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos. Para a autora, um dos grandes males deixados pelo período escravocrata “foi o racismo científico do século XIX, que

dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu a hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais” (CARNEIRO, 2011, p. 16).

Segundo Carneiro (2003, p. 3), o racismo determina “a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular”. Pontua a autora que a questão de gênero já é um agravante do sofrimento feminino, porém, quando somada ao recorte de raça, as dificuldades e os níveis de opressão se avolumam sistematicamente, como se observa no caso de Ponciá. Em função da descendência negra, a existência difícil da protagonista vai sendo confirmada ao longo da narrativa e todas as inúmeras dificuldades que enfrenta aos poucos vão rompendo suas expectativas e esmaecendo suas esperanças de encontrar dias melhores para confortar sua existência.

Sob esse ângulo, a personagem, aqui estudada demonstra como as feições da violência com teor racial manifestam-se em nosso país. Ao longo de toda a narrativa, a protagonista sobrevive envolta à hostilidade, destacando-se aí a exploração na zona rural, indiferença social, a segregação socioespacial, o racismo e machismo. Enfraquecida, desapontada e desiludida com as condições ferozmente adversas que enfrenta, a protagonista entra em um estado profundo de letargia, acaba em uma favela, convivendo com um parceiro que a maltrata e a violenta constantemente, como demonstra o seguinte trecho: “ao ver a mulher tão alheia, teve o desejo de trazê-la ao mundo à força. Deu-lhe um violento soco nas costas, gritando-lhe pelo nome” (EVARISTO, 2003, p. 20).

No retrato caótico que contorna a experiência da protagonista, notamos o diálogo elaborado, de forma indireta, com outras vozes sociais que denunciam que a figura da mulher está sujeita à combinação de múltiplas e variadas formas de violência. Nessa ótica, tal diálogo estabelece uma rede de conexões, tocando os “milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica” (BAKHTIN, 1993, p. 86), que se põem em desacordo com a realidade excludente que perpassa a vida de mulheres como Ponciá. Nesta direção, para melhor exemplificar esse contexto penoso, criticamente manifesto na narrativa, acreditamos ser esclarecedor trazer aqui o Art. 7º da Lei nº 11.340/06 – Lei Maria da Penha:

I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III – a

violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV – a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V – a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (Art. 7º da Lei nº 11.340/06 – Lei Maria da Penha, 2006, p. 02).

As informações contidas no enunciado acima são úteis para compreendermos melhor a trama social na qual as mulheres estão enleadas. Neste caso, a figura da personagem Ponciá Vicêncio emblema a realidade de um amplo seguimento social que, calcada em todos os tipos de violência, padece com a triste sorte de ser mulher, ser negra e que, comportando todas essas características em um único corpo, se vê obrigada a arcar também com a má sorte de ostentar o pior poder econômico e conseqüentemente sobreviver às margens da sociedade. Fica, assim, patente, sob diversos aspectos, que questões de gênero e etnia claramente se imbricam durante todo o percurso de construção do romance aqui exarado.

Sabemos que se trata de um discurso ficcional, entretanto, a temática e o viés encampada pela autora desenrolam fina similitude com os acontecimentos que encaixam nosso cotidiano. Por essa e várias outras questões, aqui já assinaladas, acreditamos que obras como o romance *Ponciá Vicêncio* estão na ordem do dia, são de extrema relevância social e oportunamente necessárias para se pensar, discutir e refletir sobre a condição dessas mulheres que sobrevivem lesionada pela exclusão e pela invisibilidade social. Estamos certas que essa postura militante da autora tem implicatura e opera com força sobre a mentalidade das mulheres, dialoga com a realidade que as cerca e desencadeia reações que podem gerar mudanças na maneira de ser, perceber e agir no mundo. O que Evaristo nos propõe é uma ideia poderosa, com chances de transformar realidades e abreviar o percurso da luta por igualdade de direitos e justiça social.

Algumas considerações finais

Dentre as muitas possibilidades de análise concebidas pelo romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, buscamos aqui destacar, à luz da teoria bakhtiniana, o discurso instaurado na obra sobre as estruturas opressoras que, quando se imbricam, provocam conseqüências danosas para as mulheres negras. As reflexões aqui suscitadas em nossas análises, esmiúçam

que a autora-criadora promove, de forma vigorosa, uma discussão que focaliza múltiplos sistemas de opressão, articulando raça, gênero e classe. A obra, do começo ao fim, mostra-se altamente comprometida em denunciar a desigualdade, a segregação e a exclusão social provocada pelos ranços do sistema escravagista.

O romance dá relevo à situação de indigência e abandono que marcam a experiência da população feminina e negra, revelam a falta de oportunidade, as angústias, o sofrimento e, sobretudo, as violências que sofrem, por serem mulheres e por serem negras. Conceição Evaristo vale-se de sua escrita e edifica a personagem Ponciá para demonstrar quais são os espaços e os papéis sociais que a sociedade destina às mulheres negras, pobres e periféricas. Comprovando que todas aquelas que nascem mulher e carregam a descendência negra são herdeiras de uma lógica perversa que as condena à marginalização e a uma sub cidadania.

Referências

ABREU, Elinalva Roseno dos Santos Silva de. A representação do feminino negro em *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo: a arte oleira e os fios da memória. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n.1, 2012.

CRENSHAW, Kimberlè. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, v. 7, n. 12, p. 171-88, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 44, p. 289-302, jul./dez. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 1993a [1934-1935]. p. 13-70.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993b [1934-1935]. p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a [1920/1922]. p. 03-192.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1952-1953]. p. 261-306. .

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRASIL. **Cartilha**: Conhecendo a Lei nº. 11.340/06 – Lei Maria da Penha, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3SgzAYW>. Acesso em: 01 maio 2022.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**, Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

DUARTE, E. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 31, p. 11-23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 11 jul. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 433-449, 2013.

NASCIMENTO, Denise Aparecida do. **Espaço e heterotopias nas obras de Conceição Evaristo e Geni Guimarães**. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SANTOS, Kátia Roseane Cortez dos; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos valorativos na leitura de tirinha de quadrinhos. **Forum Linguística**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6001-6014, abr./jun. 2021.

UM PASSEIO SOCIOLINGUÍSTICO POR EXPRESSÕES POPULARES BRASILEIRAS

Márcia Maria Fonteles Vasconcelos⁴²⁰

Raimundo José Ferreira Neto⁴²¹

Resumo: A língua é dotada de uma dinamicidade constante que favorece as possibilidades diversas de estudos acerca dos fenômenos linguísticos. A Sociolinguística, como uma área que se desdobra da linguística, agrega a essa diversidade de pesquisas viés que permite analisar a língua em seu contexto de uso, ao passo que também se reconhecem fatores condicionadores da variação linguística. Nesse sentido, a relevância deste estudo parte da representação sociocultural que as expressões idiomáticas têm e de como se mostram cristalizadas na memória do falante em sua maioria. De modo análogo, outras construções também se mostram oriundas de contextos sociais específicos, mas se adéquam a fatores de ordem extralinguística ou, ainda, são propagadas por menor tempo, como os bordões das telenovelas. Com o intuito, pois, de evidenciar a correspondência de uso das expressões idiomáticas ao contexto sociocultural, ao gênero ou à faixa etária, propõe-se a análise de algumas expressões populares brasileiras que coadunem com as variáveis não linguísticas mencionadas. Para isso, expressões mais antigas e ainda em uso são elencadas, seguidas de outras que se manifestam, comumente, mais por um gênero do que pelo outro, bem como exemplos que constituíram bordões que marcaram algumas telenovelas e, conseqüentemente, os telespectadores da época. Dessa forma, de modo a embasar as discussões apontadas, o estudo tem como teóricos Cardoso (2008), Pottier (1973) e Rodrigues (2010), para as proposições de conceito e análise das expressões; no que diz respeito às variáveis extralinguísticas, autores como Faraco (2005), Mollica e Braga (2019) e Cohen (1995) constituem as referências principais da pesquisa. Destarte, após os levantamentos teóricos, cuja abordagem se dá em via bibliográfica, as expressões selecionadas são postas em análise de modo a favorecer o reconhecimento sociocultural de um povo e de como a manifestação linguística é motivada também por fatores de ordem não linguística. Todavia, independentemente de como são constituídas, as expressões populares configuram-se como exemplos dinâmicos da representação social de um povo e de como este lida com o léxico da língua.

Palavras-chave: Sociolinguística. Regionalismo. Expressões idiomáticas.

420 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: marciafonteles@alu.ufc.br

421 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: raimundojose@alu.ufc.br

Introdução

A língua é dotada de dinamicidade constante que favorece as possibilidades diversas de estudos acerca dos fenômenos linguísticos. A Sociolinguística, como uma área que se desdobra da linguística, agrega a essa diversidade de pesquisa viés que permite analisar a língua em seu contexto de uso, ao passo que também se reconhecem fatores condicionadores da variação linguística.

Nesse sentido, a relevância deste estudo parte da representação sociocultural que as expressões idiomáticas têm e de como se mostram cristalizadas na memória do falante em sua maioria. De modo análogo, outras construções também se mostram oriundas de contextos sociais específicos, mas se adequam a fatores de ordem extralinguística ou, ainda, são propagadas por menor tempo, como os bordões das telenovelas.

Com o intuito, pois, de evidenciar a correspondência de uso das expressões idiomáticas ao contexto sociocultural, ao gênero ou à faixa etária, propõe-se a análise de algumas expressões populares brasileiras que coadunem com as variáveis não linguísticas mencionadas. Frente ao exposto, colocamos em tela ditados populares que são característicos da região Nordeste, de modo a verificarmos a permanência ou obsolescência dessas expressões, bem como os fatores externos à língua que podem determinar seus usos.

Para tanto, selecionamos como variável linguística a representação de determinados ditados populares tidos como próprios da região Nordeste e verificamos sua pertinência aos usos linguísticos do estado do Ceará, associando-os às categorias sociais de gênero e faixa etária. Partindo dessa organização metodológica, objetivamos trazer à tona a língua em efetivo uso, bem como os aspectos que envolvem sua utilização. Acreditamos, pois, que para além do conhecimento linguístico aqui exposto, contribuímos também para o reconhecimento e a valorização da cultura popular, que emerge nas realizações da língua.

Visando alcançarmos o objetivo pretendido, organizamos este trabalho em cinco seções, a saber: esta introdução que apresenta e contextualiza a temática em discussão, seguida do aparato teórico no qual fundamentamos nossas reflexões, os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, a exposição e análise dos dados e finalizamos com a conclusão, na qual refletimos sobre a língua como elemento cultural, identitário e os fatores externos a ela que condicionam seu uso.

Aparato teórico

Em contextos específicos de uso, a língua assume vieses de caráter variacionista que permitem compreendê-la como um forte instrumento de manifestação cultural, mas também

social e histórica. As distintas formações linguísticas em uso reafirmam o traço cultural ao passo que o homem, inserido em sua comunidade, faz escolhas que, previamente, já são reconhecidas pelos falantes que ali estão e que compartilham desse conhecimento a partir do código linguístico.

Nesse sentido, a discussão que se tece em torno das expressões linguísticas ou idiomáticas, como costumeiramente são denominadas, direciona a pesquisa para considerações que busquem situar quanto a algumas possibilidades de origem dessas expressões que se propagaram ao longo dos anos, assim como compreender de que modo determinados fatores extralinguísticos são fortes intervenções quanto à permanência, obsolescência e até mesmo limitação de abrangência desse fenômeno em pauta.

A definição de expressões idiomáticas ainda causa conflito entre estudiosos, entretanto, é possível defini-las, de maneira sucinta, como expressões que se cristalizaram em um idioma e que são utilizadas pelos falantes desse idioma em determinados contextos comunicativos. Segundo a proposta de categorização do léxico de Pottier (1973 *apud* CARDOSO, 2008), as expressões idiomáticas correspondem a “lexias textuais”, pois representam enunciados cultural e historicamente construídos. Embora apresentem linguagem conotativa, ou seja, uma linguagem em que as palavras são empregadas com um sentido diferente do convencional, o uso frequente dessas expressões permite que os usuários de determinado idioma possam compreendê-las.

Para Biderman (1978, p. 133), “Tais idiotismos⁴²² são combinatórias de lexemas que o uso consagrou numa determinada sequência e cujo significado não é a somatória de suas partes”. Dessa forma, a interpretação que se faz da junção dos lexemas não deve ser conduzida literalmente, mas de forma conotativa, construída pelos falantes em um dado contexto de uso e pelas associações internas à comunidade.

A reminiscência linguística é o que favorece, de certa forma, considerando o tempo de resistência de muitas expressões idiomáticas à que se tem acesso, a permanência dessa representação social que perpassa as gerações e assume valores para além dos linguísticos. Não se pode preterir, todavia, que algumas dessas representações idiomáticas não se disseminam de igual modo, o que limita interpretações, por exemplo, em tradução de um código linguístico para outro, ou ainda, em menor esfera, a compreensão em regiões distintas, ainda que no mesmo território.

Tais evidências corroboram a relevância dos fatores externos que coadunam para a formação e a conseqüente utilização desses idiotismos, havendo mais de cultura e história do

⁴²² Para Biderman (1978, p. 133), as expressões idiomáticas também são denominadas como idiotismos na terminologia da gramática tradicional.

que se possa imaginar nessa formação linguística. Embora os fatores históricos e contextuais envolvidos na criação das expressões idiomáticas que se consolidaram ao longo do tempo não sejam conhecidos em sua totalidade, consegue-se atribuir sentido às expressões a partir do contexto em que elas são utilizadas.

Salienta-se também que diferentes estudos, principalmente no século XX, trouxeram à tona a discussão voltada para a combinação das palavras e de como esta favorecia interpretações que não eram tomadas fielmente, no seu sentido literal, mas reformuladas para um contexto novo que a necessidade e a convencionalidade tornaram possíveis. Na pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2010), a autora lança mão de alguns teóricos que teriam sido pioneiros quanto à abordagem das expressões idiomáticas e de como estas foram se consagrando ao ponto de constituírem objetos de estudo da língua, embora não seja possível precisar a primeira vez em que foram utilizadas, já que há evidências que remontam ao século XVI.

De todo modo, os distintos teóricos convergem quanto ao distanciamento interpretativo desses lexemas no comparativo do ponto de vista semântico, já que, conforme dito anteriormente, essas combinações não são analisadas em conformidade com o que cada elemento representa, mas o que manifestam em análise conjunta, do ponto de vista estrutural. Assim, um falante, alheio ao contexto em que esse uso se concretiza, não conseguirá inferir sentidos para além do que o caráter denotativo revela.

Outros teóricos, como Rodrigues Lapa (1968) em análise à fraseologia, remetem à durabilidade do fenômeno em questão. O referido autor apresenta a teoria de que a formação desses grupos fraseológicos seria de momento. Rodrigues (2010), que analisa a obra do teórico, diz que, embora não seja uma questão totalmente esclarecida, permite inferir que tal formação, por ser de momento, já que considera elementos que apresentam ligação mais íntima, também pode desaparecer rapidamente. Para a autora, isso também permite ou não que determinadas expressões possam sofrer algumas alterações, enquanto outras são cristalizadas de tal modo que, uma vez modificadas, implicam alteração de sentido, ainda que não tão drásticas.

Considerando, pois, os distintos tratamentos possíveis para a abordagem das expressões idiomáticas, é válido outro conceito que sintetiza bem o que foi exposto até então. Para Ortíz Alvarez (2000, p. 73):

[...] as expressões idiomáticas refletem o lado dinâmico da língua, a sua adaptação constante às necessidades comunicacionais do momento, tanto que podem desaparecer logo depois de seu surgimento, se bem que muitas ficam e se incorporam ao inventário lexical da língua.

Essa definição revela também que o fator cultural está fortemente associado a esse tipo de construção, uma vez que é por meio de uma comunidade específica de fala que essas

formações linguísticas se tornam possíveis e passam a representar uma necessidade do falante. Tal elucubração não garante, entretanto, a permanência ou a não alteração do idiotismo, o que consente que outros fatores de ordem extralinguística sejam ponderados como condicionadores dessas representações.

Ao analisar com atenção alguns exemplos, percebe-se que as expressões idiomáticas se consolidam na língua, mas possuem explicações externas a ela, fatores sociais e históricos que se traduzem por meio de uma expressão que tem seu sentido ampliado para situações diversas. Isso significa que essas expressões surgem de maneira restrita, dentro de determinado contexto, e são posteriormente consolidadas e adequadas a outros contextos.

Segundo Roncolato (2001, p. 17): “as expressões idiomáticas são frutos de um processo metafórico de criação”. Em vista disso, não se pode generalizar as origens dos idiotismos, tampouco associá-las a comunidades específicas. Compreendê-las e interpretá-las adequadamente, por vezes, configura-se como uma tarefa de maior complexidade, já que nem sempre há fontes confiáveis para referência. Cientes desse caráter metafórico e de como ele pode influenciar nas inferências e sentidos apreendidos, cabe a menção a alguns casos para melhor exemplificar como os fatores externos à língua condicionam algumas formações, para, contiguamente, explicar os dados da pesquisa.

Para além da curiosidade de conhecer o que há por trás de determinadas expressões idiomáticas, entender como as mudanças ou mesmo as variações se processam, é dar margem para análises que vão desde a região onde ocorrem até os fatores extralinguísticos que contribuem para a priorização de uma forma em detrimento de outra. Esses vieses são imprescindíveis, considerando que, por um lado, há a necessidade do falante que justifica o surgimento de dada expressão idiomática e, por outro lado, quem as utiliza e em quais condições o usuário da língua está se mostram como as variáveis que justificam as alterações e/ou mudanças quanto ao fenômeno.

Nesse sentido, percebe-se que, ao selecionar uma via para estudo das expressões em mudança ou variação, cabe aqui a perspectiva de voltar ao passado para compreender o presente, conforme Faraco (2005) especifica. A ideia de que os fatos, inclusive os linguísticos, têm uma origem e que causas diversas capazes de alterá-los podem ser analisadas sob o viés histórico, para melhor entendê-los, permite situar o texto numa percepção que lançará mão tanto da história, como da cultura para melhor compreensão da origem de algumas expressões. Isso se dá porque a seleção de uma sentença ou outra está interligada ao contexto em que se realiza, assim, há dez anos, por exemplo, havia referenciais distintos que contribuíram para uma determinada “moda”, o que nem sempre perdura e pode não ser exemplo de expressão em uso hoje.

Ao falar da permanência das expressões idiomáticas, cabe a menção a outras representações similares que, diferentemente das que já são conhecidas como algo mais prototípico do termo, assumem o mesmo valor quanto ao uso e ao modo como surgem, mas não necessariamente conseguem ser firmadas, em virtude dessa caracterização de “moda” momentânea em que surgem, outrora mencionada.

A fim de exemplificar esse caso, é válido mencionar alguns termos ou ditos oriundos das telenovelas que foram destaque na época, mas que hoje foram substituídos por formas mais atuais ou frases já consagradas, como os do personagem Félix (Mateus Solano), em *Amor à vida* (2014), que foram repetidas nas redes sociais e em forma de memes: “Será que eu salguei a santa ceia?”; “Pelas contas do rosário”; “Você é ruim, mas eu sou muito pior!”. Ou ainda, em *Chocolate com pimenta* (2003), Márcia (Drica Moraes), com o sonho de ser rica, ostentava a frase “Sou chique, bem”.

No cenário do interior do Ceará, algo similar ocorre, no entanto, mais do que expressão simplesmente de “moda”, nota-se seleção e adequação que se dão em conformidade com os fatores extralinguísticos, como contexto, escolaridade, idade e gênero. De todo modo, a prioridade de uma variante linguística em relação à outra é condicionada pelo mercado linguístico, o qual, para Bourdieu (2008), unido às variáveis não linguísticas, corresponde às manifestações linguísticas e permite que estas recebam uma valoração pelo falante. Com essa afirmação, o autor revela que certas construções são feitas em consonância com o que é mais aceitável socialmente falando, ou a versão que tem mais prestígio, como as influenciadas pela mídia, a exemplo dos bordões das novelas.

Ainda assim, alguns usos decorrem de forma mais específica do condicionante preponderante em questão, como nos casos que serão expostos em seguida para melhor exemplificar como cada variante pode operar nesse sentido de construção e uso das unidades fraseológicas, mas que podem ser representados por provérbios, gírias, frases feitas, colocações, locuções, chavões, idiotismos, dentre outras (ORTÍZ ALVAREZ, 2000).

Assim, remetendo ao contexto, frases como “Igual Nonô Correia”, “Só quer ser a Chica do Galdino” são referências muito específicas de onde surgiram, uma vez que, certamente, os nomes apresentados fazem menção a alguém que detinha a característica à que se associa o valor semântico empregado. Para a primeira, utilizada para referir-se a alguém avarento, outras expressões mais corriqueiras ganham destaque, como “mão de vaca”, “sovina” ou “pão duro”. Para a segunda, aplicada para quem quer ser muito importante ou quer aparentar algo que não é, alguns correlatos são: “Só quer ser o que o sabão não lava”, “Só quer ser as pregas” ou até mesmo “Só quer ser o pino da grampola”.

Ainda que populares, algumas expressões passam por variações, influenciadas, provavelmente, pela pouca escolaridade ou por uma dificuldade de pronúncia, o que colabora para pequenas divergências de uma região para outra quanto à forma de enunciação, mas, dada a justificativa, é válido o adendo. A exemplo, “Quem pariu Mateus que balance”, quando na verdade a sentença é “Quem pariu, mantém e balança”; “Enfiou o pé na jaca” em vez de “Enfiou o pé no jacá”. Esses exemplos das variáveis evidenciam, além do exposto, como a replicabilidade de alguns termos permanece, embora não sejam os originais, mas porque, histórica e culturalmente, já foram aceitos pela comunidade.

Na perspectiva da idade, é notável como esse fator restringe grupos e particulariza os falantes, já que, conquanto nossa língua muda em decorrência do tempo, determinadas seleções lexicais não contemplam parte das atualizações linguísticas. Ou ainda, os jovens, por exemplo, não se deixam influenciar, constantemente, pela linguagem dos pais ou de grupos cuja faixa etária seja a dos avós. Para Faraco (2005, p. 186), “[...] a predominância duma variante entre os mais jovens e sua pouca ocorrência entre os mais velhos pode estar indicando uma mudança em progresso [...]”. Assim, compreende-se que a língua não muda abruptamente, mas há um processo histórico que, paulatinamente, consegue evidenciar os fatores que conduziram à mudança.

É cada vez mais comum, pois, entre os jovens, termos ou frases que fazem alusão ao contexto de jogos, principalmente ao dos videogames, como “Vamos morrer na safe⁴²³”; “Consegui dar um *headshot*⁴²⁴”; “Jogo está bugado⁴²⁵”; “O cara está de camper⁴²⁶”, dentre tantas outras que são construídas, quase sempre, à base dos empréstimos à língua de origem do jogo, geralmente o inglês. Este contexto, claro, não é incorporado pelos mais velhos, que ficam confusos ou mesmo reclamam quando veem os filhos/netos utilizando tais expressões. Para o grupo da terceira idade, a referência de expressões é mais antiga, advinda das gerações anteriores, como “Vou plantar um pé de catispera⁴²⁷” ou “Quem não aguenta purga, não toma azeite”, às quais novas expressões já assomam como similares, “Deixe estar...” e “Quem não pode com o pote, não pega na rodilha”, respectivamente.

No tocante à variável gênero/sexo, estudos, como os de Mollica e Braga (2019), mostram que há uma necessidade de reflexão maior nesse sentido, já que se houver consideração dessa variável no contexto cultural, os resultados obtidos serão diferentes, pois os papéis assumidos

423 O jogo tem uma zona de gás que fecha em raios de alguns quilômetros por tempo delimitado. Caso os participantes não fiquem em zona segura, o gás os mata.

424 Matar o inimigo com um tiro na cabeça.

425 Jogo travado, lento.

426 Jogador que fica à espreita, observando o inimigo.

427 Faz-se ainda um acréscimo quanto à expressão que, provavelmente, era pensada na ideia de “cá, te espero”, mas a forma como foi replicada de geração em geração modificou a versão, havendo variação de cunho fonético-fonológico.

outrora, pelas mulheres, eram outros. Dessa forma, entende-se que, geralmente, as mulheres são mais comedidas quanto ao uso de algumas expressões ou desvios, enquanto os homens são mais liberais. Por outro lado, alguns termos são mais propensos a serem utilizados por mulheres do que por homens. Seja na forma de cumprimentar os amigos, nos elogios mais sucintos ou na ênfase que se dá pelo tom da voz e não pela palavra, o homem mostra um aspecto mais despojado, como “E aí, chapa!”; “Tá bom”; “E daí?”, enquanto para a mulher, analogamente, teríamos: “Oi, amiga, tudo bem?”; “Ai, ficou linda!”; “E...?”.

Vale acrescentar, todavia, que algumas pesquisas têm questionado a variável, dado justamente o papel que a mulher tem assumido atualmente e de como essa representação não tem sido mais tão comedida quanto antes. Isso reflete na similaridade dos dados das pesquisas e na aproximação do uso da língua comum ao homem e à mulher.

Por fim, a variável escolaridade remete também ao estrato social do indivíduo, pois o acesso à educação não ocorre de igual modo para todos e isso influencia na maneira como a linguagem se manifesta. Dentro do grupo de menor escolaridade, ouve-se, para além de expressões que apresentam variações de caráter fonético-fonológico e morfossintático, por exemplo, uso de vocábulos com outros significados. Em “A casa está um *sarapatel*”, o termo destacado assume o sentido de bagunça, quando, no dicionário, corresponde a uma iguaria feita com vísceras, e em “A pobre da Maria já vive *escambichada*”, o termo em destaque equivale ao fato de estar cansada, com dor devido à postura repetitiva, enquanto na versão dicionarizada, tem-se o emprego para o ato de sentar em um animal com as pernas abertas.

Em suma, denota-se que as expressões idiomáticas, os termos populares e outros vocábulos, tomados na perspectiva da variação linguística, muito colaboram para desdobramentos quanto à compreensão do uso corriqueiro da língua e de como esses processos linguísticos ocorrem em um contexto social e são validados por ele, ao mesmo tempo que são endossados pelos falantes à medida em que os utilizam.

De forma a melhor compreender como esses fatores condicionam o uso das expressões idiomáticas, na seção seguinte, será exposto como pensou-se a metodologia para a análise consequente de alguns exemplos específicos e de como se manifestam para os distintos falantes contribuintes deste estudo para, enfim, tecer as considerações finais desse levantamento teórico.

Procedimentos metodológicos

De acordo com Marconi e Lakatos (2022), “o conhecimento científico abrange fatos concretos, positivos e fenômenos perceptíveis pelos sentidos, através do emprego de instrumentos, técnicas e recursos de observação”. A partir dessa constatação, compreendemos a importância

de estabelecer um delineamento metodológico adequado ao propósito pretendido. Nessa perspectiva, detalhamos nesta seção os aspectos que caracterizam a pesquisa ora apresentada.

No que concerne à sua caracterização, trata-se de uma pesquisa que, quanto aos objetivos, configura-se como descritiva, uma vez que busca descrever determinados aspectos da língua a partir do uso e da correlação com categorias sociais. Por sua vez, a abordagem será mista, pois articula tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos a favor de uma melhor descrição e análise do fenômeno investigado.

Os procedimentos técnicos se desdobram em duas etapas. Na primeira delas, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico. Inicialmente, buscamos bases teóricas que sustentem e contribuam para um melhor entendimento do objeto de estudo. Em seguida, a pesquisa bibliográfica se deu em *sites*, nos quais buscamos identificar a associação de ditados populares da região Nordeste do Brasil, nosso escopo de análise.

Nesse intento, selecionamos como parâmetro o *site* Cultura Nordestina⁴²⁸. Justificamos esta escolha pelo fato de ser um *site* voltado especificamente para a apreciação da cultura da região Nordeste do Brasil. Não obstante, consideramos ainda a qualidade e a organização das informações apresentadas, não se restringindo aos ditados populares, mas indicando também seus possíveis significados, variantes e suas origens.

Em virtude do escopo analítico bem como dos limites deste breve estudo, optamos por selecionar 10 ditados populares. Com os ditados selecionados, na segunda etapa do trabalho, elaboramos uma pesquisa através do Google Forms, tendo em vista a situação pandêmica, e aplicamos este questionário com 16 informantes, selecionados conforme as células sociais que são detalhadas no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Células sociais consideradas no estudo

Faixa etária / Gênero	Masculino	Feminino	Total
18 a 33 anos	2	2	4
34 a 49 anos	2	2	4
50 a 65 anos	2	2	4
66 a 81 anos	2	2	4
Total	8	8	16

Fonte: Elaborado pelos autores

428 Disponível em: <http://culturanordestina.blogspot.com>

Para este estudo, consideramos um espaço de tempo de 15 anos entre uma faixa etária e outra, conforme adotado por estudos sociolinguísticos clássicos. Optamos por iniciarmos a partir dos 18 anos por considerarmos a necessidade de maior autonomia para a compreensão e resolução das questões propostas. Por fim, convém mencionar que adotamos procedimentos éticos ao, antes de iniciar, apresentarmos as informações acerca da pesquisa, o caráter voluntário, bem como a possibilidade de o participante desistir a qualquer momento. Ademais, não coletamos informações pessoais que permitissem a identificação dos informantes, ou seja, nos limitamos apenas às informações relacionadas às categorias sociais investigadas.

Após a coleta dos dados dos 16 informantes, em consonância com a ortogonalidade pretendida para a pesquisa, passamos à análise que buscou correlacionar os 10 ditados populares às categorias de gênero e faixa etária. Não obstante, traçamos ainda um paralelo entre os ditados que são apenas conhecidos pelos informantes e os que são efetivamente usados por eles. Verificamos o conhecimento acerca de possíveis variantes das respectivas expressões populares, assim como a apreciação semântica que cada informante tem sobre os ditados que utiliza. Os resultados provenientes desta organização metodológica serão apresentados e discutidos na próxima seção.

Análise e discussão

Com base no exposto na fundamentação teórica, bem como nos objetivos que norteiam este trabalho, optou-se pela seleção prévia de 10 ditados populares, sendo que, parte deles, pudessem ser interpretados de mais de uma forma e outros contivessem escrita também passível de alteração, dado o modo como chegou aos falantes. Assim, foram verificados os conhecimentos e os usos dos seguintes ditados populares: “Cuspido e escarrado”, “Cor de burro quando foge”, “Quem não tem cão, caça com gato”, “Quem tem boca vai a Roma”, “Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão”, “Esse menino não para quieto, parece que tem bicho carpinteiro”, “Da pá virada”, “Salvo pelo gongo”, “Nhenhém” e “Ficar a ver navios”. Salienta-se que permaneceu a escrita que se sobressai no contexto da região nordestina.

Nesse sentido, após a aplicação do questionário, de posse dos resultados da aplicação, foram elencados pontos para melhor análise dos dados. Assim, a apreciação das respostas será feita quanto ao conhecimento dos ditados populares por gênero e por faixa etária, e quanto ao uso dos ditados populares por gênero e por faixa etária.

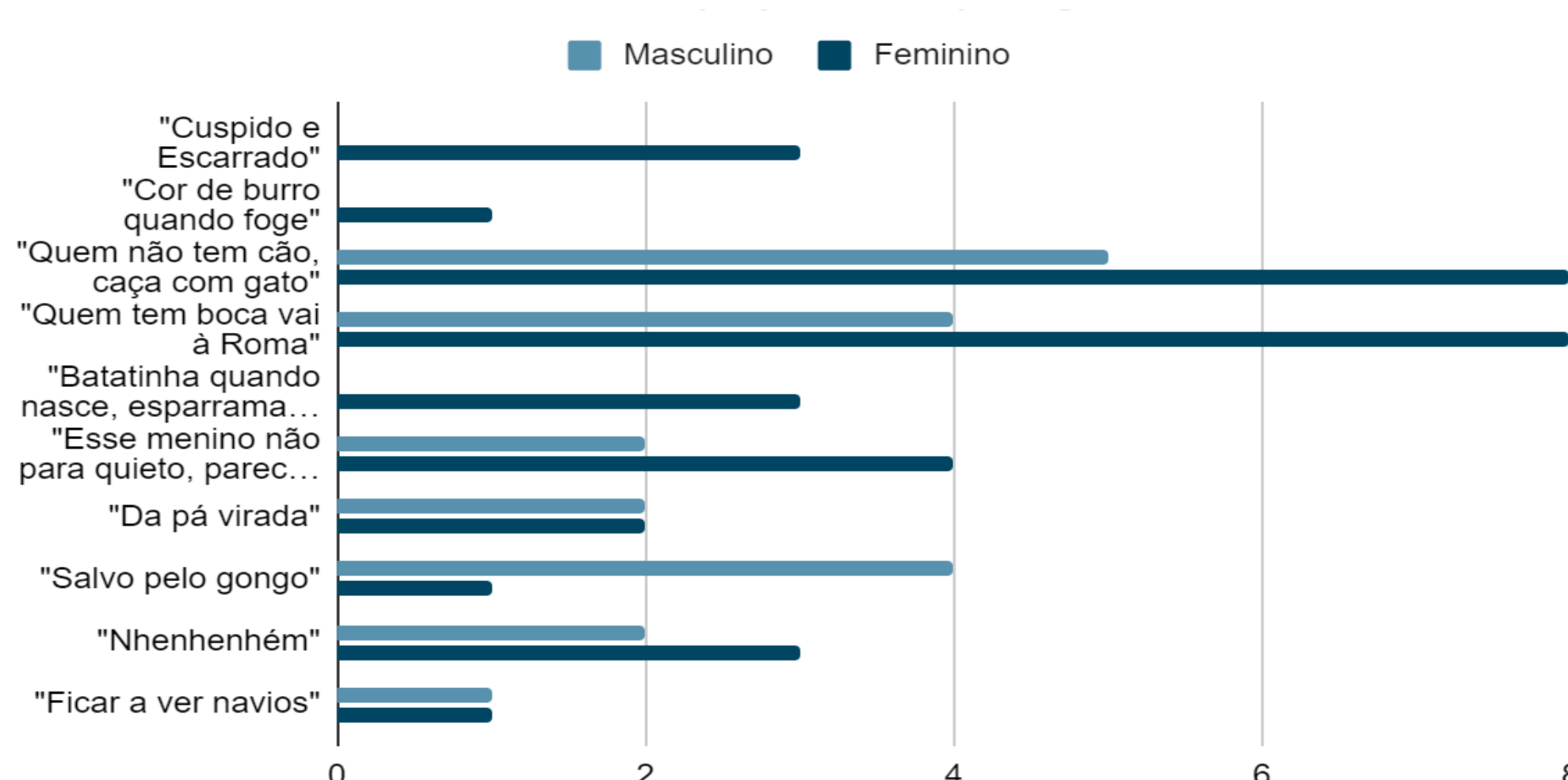
Dessa forma, partindo para o primeiro ponto de análise, verificou-se que, quanto ao conhecimento dos ditados por gênero, somente um respondente masculino conhecia todos os ditados apresentados. Em relação aos demais participantes, pelo menos cada informante, por gênero, afirmou conhecer no mínimo três dos dados expostos. Considerando os dados

gerais de conhecimento dos ditados, os exemplos conhecidos por todos os participantes foram “Quem não tem cão, caça com gato” e “Quem tem boca vai a Roma”. Já o exemplo com menor conhecimento entre homens e mulheres, correspondendo a um de cada gênero, foi “Cor de burro quando foge”, associado ao uso de cor próxima à tonalidade vermelho-alaranjada, que chama atenção.

Acerca dos conhecimentos dos ditados populares quanto à faixa etária, observou-se que, em quase todas as faixas etárias, pelo menos um respondente conhece um dos ditados populares, sendo a exceção para as faixas etárias mais novas, entre 18-33 anos e entre 34-49 anos em que nenhum dos respondentes reconhece o ditado “Cor de burro quando foge”. Já os ditados que se sobressaem também na análise anterior como os mais conhecidos pelos dois gêneros também atendem ao conhecimento de todas as faixas etárias analisadas, sendo destacados por todos os informantes.

Já no que diz respeito ao uso do ditado popular por gênero, houve uma maior divergência quanto aos dados obtidos, considerando que, numa percepção geral, as mulheres costumam usar mais os ditados do que os homens, o que pode ser verificado na Figura 1 logo abaixo. Examinou-se que do gênero feminino, a cada exemplo, houve ao menos uma informante que diz utilizá-lo, enquanto no masculino, três dos dez ditados expostos não são utilizados, a saber “Cuspido e escarrado”, “Cor de burro quando foge” e “Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão”.

Gráfico 1 – Uso por gênero



Fonte: Elaborado pelos autores

Todos os informantes do gênero feminino dizem utilizar os ditados “Quem não tem cão, caça com gato” e “Quem tem boca vai a Roma”. Já no gênero masculino, não há totalidade quanto ao uso de algum exemplo específico, embora o que também contenha maior número de respondentes, afirmando o uso, seja o “Quem não tem cão, caça como gato”, correspondendo a cinco usos dentre os oito participantes homens.

Por fim, quanto ao uso dos ditados populares por faixa etária, notou-se também maiores diferenciações, considerando-se o quantitativo de participantes que conheciam os ditados e os que os utilizam de fato. Assim, na primeira faixa etária, entre 18-33 anos, quatro dos dez ditados expostos não são utilizados, “Cor de burro quando foge”, “Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão”, “Nhenhém” e “Ficar a ver navios”. Na segunda faixa etária, entre 34-49 anos, também quatro ditados não foram marcados por uso por nenhum dos informantes, “Cuspido e escarrado”, “Cor de burro quando foge”, “Da pá virada” e “Ficar a ver navios”. Já na faixa etária entre 50-65 anos, somente um exemplo não é utilizado pelos respondentes, “Salvo pelo gongo”. Na última faixa etária analisada, entre 66-81 anos, dois ditados não foram marcados como passíveis de uso, “Cuspido e escarrado” e “Cor de burro quando foge”.

Quanto aos ditados populares mais utilizados por todas as faixas etárias foram os que também apareceram em outros dados da pesquisa, “Quem não tem cão, caça com gato” e “Quem tem boca vai a Roma”, respectivamente. E, somente na primeira faixa etária, houve totalidade quanto ao uso de duas expressões populares, coincidentemente as elencadas outrora.

Dados, pois, os ditados mais utilizados e/ou conhecidos pelos informantes, embora com algumas diferenças de escrita da forma originalmente construída, “Quem não tem cão, caça como gato” e “Quem não tem boca vaia Roma”, os valores semânticos atribuídos pelos participantes não divergem. Para o primeiro, associa-se o uso quando por falta de algum elemento/objeto durante a realização de algo, utiliza-se o que tem de mais fácil acesso. Para o segundo, quando se quer algo, basta falar, perguntar, que longe é possível chegar. Embora este último, em comparativo com a versão histórica e original, difira o sentido ao longo do tempo.

Em suma, optou-se por priorizar os dados mais relevantes para compreensão da pesquisa e que expusesse um panorama do estudo, de forma a contemplar os resultados com maior e menor incidência quanto aos parâmetros de análise que foram selecionados para tecer a apreciação.

Conclusão

É perceptível, pelos dados analisados e pela discussão tecida, como os fenômenos linguísticos são vastos para apreciação e como demandam delimitação para melhor aproveitamento das informações obtidas. A pesquisa na área das expressões idiomáticas revela como estas estão associadas a um contexto de uso e como as variáveis externas configuram-se como condicionadores da permanência, alteração e ou obsolescência daquelas.

Mais do que internalizar a mudança, em casos de modificações drásticas de determinadas expressões, deve-se verificar a variação que a precede e ver, como cita Cohen (1995), a influência dos fatores externos que a justificam, como os empréstimos, embora não sejam

precisos; as motivações internas para explicar o padrão; a busca por um “alvo” em consonância com um parâmetro e a variável linguística dentro de um processo maior, correspondendo à “mudança em curso”.

De um lado, compreende-se, pelo exposto, que algumas escolhas são mais comuns para determinadas faixas etárias, enquanto alguns exemplos são desconhecidos por outras. Por outro lado, destaca-se que, embora o conhecimento das representações linguísticas selecionadas seja comum aos dois gêneros, o uso é mais comum pelo feminino em detrimento ao masculino, o que também deve estar envolto por questões de ordem cultural.

De todo modo, os valores semânticos atribuídos pelos respondentes são equivalentes, o que demonstra a cristalização da referência a cada ditado na comunidade em que estão inseridos e em que o uso é efetivado. Assim, a análise das expressões idiomáticas está interligada ao contexto sociocultural dos falantes, na forma como a língua foi assimilada e deixou-se influenciar pelos aspectos externos a ela, considerando aqui apenas essa delimitação de discussão.

Portanto, conforme o exposto, é possível identificar variantes que melhor se adéquam a um grupo específico, mas que sejam suscetíveis a mudanças e que também não impeçam a coexistência de variáveis, tampouco impossibilitam que algumas formas deixem de existir. A interpretação que será dada ao objeto de análise dependerá, pois, da via e do método escolhidos para abordagem pelo pesquisador, o que implica reconhecer que os referidos dados expostos e a forma como foram contemplados poderão ser apreciados por outras concepções e ampliar as pesquisas até então desenvolvidas na área.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística**: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Prefácio de Sergio Miceli. 2. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, M. M. O estudo dos sintagmas bloqueados no gênero informe. **Cadernos do CNLF**, CIFEFIL: Rio de Janeiro, v. XI, n. 11, p. 115-126, 2008.

COHEN, Maria Antonieta A. de M. A linguística histórica no Brasil. **Cadernos de pesquisa – reflexões diacrônicas**, Belo Horizonte, v. 30, p. 11-23, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. 5ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, Gislaine. **Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da Língua Portuguesa no ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86555/rodrigues_g_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2022.

RODRIGUES LAPA, M. **Estilística da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.

RONCOLATTO, E. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Colômbia**: análise, classificação e equivalências. 2001. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2001.

UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO CANGACEIRO LAMPIÃO EM CORDÉIS, DESENHOS E XILOGRAVURA

Bruna Costa Pinto⁴²⁹

Milena dos Santos da Silva⁴³⁰

Resumo: Caracterizado como um movimento social, o cangaço foi um fenômeno muito conhecido, principalmente no Nordeste. O cangaceirismo ganhou uma enorme popularidade no sertão entre os anos de 1870 a 1940. Sendo um dos temas mais comuns da cultura brasileira, vários poetas populares não deixaram de romancear acontecimentos ligados ao cangaço e ao maior e mais temido líder desse movimento, o cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva, mais conhecido como Lampião. Dessa forma, o presente trabalho pretende analisar como esse cangaceiro é representado nas narrativas de cordéis e seus respectivos desenhos e xilogravura. Mais especificamente, esta pesquisa objetiva comparar as narrativas e as capas dos seus respectivos folhetos, buscando interpretar as diferenças e as semelhanças entre as distintas artes. O *corpus* desse estudo é composto por quatro folhetos. O primeiro é denominado *Lampião e minha mãe violentada* (2001), de Raimundo Santa Helena (1926-), contendo xilogravura de Joel. Nessa estória, são mencionados alguns dos crimes de Lampião, inclusive os cometidos contra a família do próprio cordelista Santa Helena, como o assassinato de seu pai e o estupro de sua mãe. No segundo folheto, *A chegada de Lampião ao céu* (1959), de Rodolfo Coelho Cavalcante (1919-1986), com desenho de autor desconhecido, é apresentado um diálogo entre o Virgulino e São Pedro, mostrando também o julgamento do cangaceiro por seus atos na terra. No terceiro cordel, intitulado *A chegada de Lampeão no inferno* [s. d.], de José Pacheco (?-1954), com desenho de autor desconhecido, tem-se uma narrativa em que Lampião tenta entrar no inferno, mas é impedido pelo diabo e seus ajudantes. No quarto folheto, chamado *Os cabras de Lampião* [s. d.], de Manuel D’Almeida Filho (1914-1995), com desenho de autor desconhecido, observa-se uma narrativa que possui um cunho mais biográfico sobre Virgulino, explicando sua origem e algumas das suas façanhas e de seu bando. Para isso, têm-se como fundamentação teórica os trabalhos de Suassuna (2012), que propõe uma classificação dos cordéis, e os estudos de Meneses (2012) e Pericás (2010), que ajudarão na parte histórica sobre o movimento do cangaço. As contribuições dos autores Genette (2009) e Ramos (2010) auxiliarão na relação entre as artes.

Palavras-chave: Literatura e outras artes. Literatura de cordel. Desenho. Xilogravura. Lampião.

429 Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: brunacost1818@gmail.com.

430 Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: milena.santos1601@gmail.com. Este trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Fábio José Santos de Oliveira (UFS/ PPGLB – UFMA).

Introdução

Este estudo busca analisar como o cangaceiro Virgulino Ferreira da Silva (1898 -1938) é representado nas narrativas de cordéis e seus respectivos desenhos e xilogravura.

Deste modo, fez-se a escolha dos folhetos que falavam sobre Lampião porque ele foi um cangaceiro muito famoso, sendo-lhe atribuído o nome de “Rei” do cangaço e também porque a temática sobre o cangaço, em especial sobre Ferreira da Silva, é imensa nos cordéis. Essa afirmação mostra a importância de Lampião para a cultura brasileira, em especial a nordestina. Assim, observa-se como o cangaço ficou presente no imaginário do povo. Os escritores romancearam sobre ele em diversas facetas: herói, bandido, com poderes sobrenaturais podendo ir ao céu e ao inferno.

O *corpus* desse trabalho é composto por quatro folheto: *Lampião e minha mãe violentada* (2001), de Raimundo Santa Helena (1926-) contendo xilogravura de Joel; *A chegada de Lampião ao céu* (1959), de Rodolfo Coelho Cavalcante (1919-1986), com desenho de autor desconhecido; *A chegada de Lampeão no inferno* [s. d.], de José Pacheco (?-1954), com desenho de autor desconhecido e *Os cabras de Lampião* [s. d.], de Manuel D’Almeida Filho (1914-1995), que também apresenta desenho de autor desconhecido.

O objetivo específico desse estudo consiste em comparar as narrativas e as capas dos seus respectivos folhetos, buscando interpretar as diferenças e as semelhanças entre as distintas artes. Como referencial teórico, utiliza-se os seguintes autores: Suassuna (2012), que propõe uma classificação dos cordéis e os estudos de Meneses (2012), Pericás (2010), que ajudarão na parte histórica sobre o movimento do cangaço. As contribuições dos autores Genette (2009) e Ramos (2010) auxiliarão na relação entre as artes.

Lampião e o movimento social do cangaço

O cangaço foi um movimento que ocorreu no sertão nordestino entre o final do século XIX e a década de 1930; porém, desde o século XVII, era comum se escutarem histórias sobre ações de homens armados praticando assaltos em algumas cidades do sertão do Nordeste, principalmente nos espaços em que se encontrava a maior parte da população. O movimento social era composto por homens sertanejos que, revoltados com a vida humilde, as injustiças e desigualdades sociais latentes em sua época, uniram-se em grupos ou isoladamente em busca de direitos igualitários para seu povo. Esses homens eram chamados de cangaceiros, sendo caracterizados por praticar assaltos em fazendas, sequestrar pessoas importantes da elite e saquear comércios e armazéns. Essas pessoas, reunidas ou em ações independentes, realizavam roubos e praticavam outros crimes, como afirma Pericás em *Os cangaceiros: ensaio de interpretação histórica*:

Além de saques, constam também entre as ações promovidas por esses bandos estupros e assassinatos. As investidas dessas hordas eram extremamente violentas, ressaltando-se a invasão a Porto Seguro, na Bahia, quando os bandidos saquearam a cidade e estupraram várias mulheres. (PERICÁS, 2010, p. 17).

O surgimento do cangaço se deu em decorrência de diversos fatores, entre eles, as condições do clima de seca e estiagem e causas históricas e sociais que contribuíram para que o movimento acontecesse e se desenvolvesse no sertão. Relacionada à climatologia, especialmente aos períodos de seca no sertão nordestino, a atuação dos sertanejos se dava com o objetivo de sobreviver à fome e à sede, procurando novos meios que lhes possibilitassem uma vida melhor e mais justa. No entanto, existiam as relações sociais no sertão do Nordeste, uma vez que as comunidades eram formadas por grupos extensos de membros da mesma família. Era comum acontecerem conflitos entre famílias diferentes, gerando brigas e disputa de poder entre pessoas importantes de famílias nordestinas. Para solucionar os conflitos entre as famílias, os membros de determinada família contratavam os serviços de jagunços, como eram conhecidos os indivíduos que protegiam e asseguravam pessoas, estando disponíveis e sujeitos a prestar diferentes tipos de serviços:

Havia ainda embates durante as eleições. Os bandos eram, portanto, subordinados aos interesses de grandes fazendeiros e coronéis, cumprindo suas ordens. Decorre daí a expressão cangaço subordinado, para referir-se a esses bandos. Com o tempo, contudo, esses bandos adquirem um grau de autonomia e passam a agir por conta própria, não mais sob a subordinação dos antigos patrões, constituindo assim o chamado cangaço independente. Essa subordinação dos bandos às ordens dos proprietários de terras era um aspecto muito comum nas relações sociais no Nordeste e sua representação aparece em textos da cultura regional, sobretudo nos poemas de cordel. (MENESES, 2012, p. 18).

O cangaço contou com uma grande figura revolucionária, Virgulino Ferreira da Silva. Considerado o “Rei do Cangaço”, ele nasceu na cidade de Vila Bela, atualmente conhecida como Serra Talhada, em Pernambuco, sendo descendente de uma família muito pobre. A família Ferreira trabalhava com terras para garantir o sustento de seus membros, no entanto, existiam muitas terras improdutivas e sem valor, as quais eram destinadas à classe humilde. Na disputa por terras, as famílias entravam em conflitos e neste cenário se encontrava a família Ferreira. Em um dos conflitos, o pai de Virgulino acabou sendo assassinado, impulsionando a raiva e o desejo de vingança dele. Foi então no cangaço que o filho de José Ferreira encontrou um novo meio de vida e uma forma de vingar a morte do pai.

Na vida de cangaceiro, Virgulino ganhou o apelido de Lampião, porque, segundo os cangaceiros, ele atirava tão rápido que ao fazer isso, especialmente a noite, os seus tiros iluminavam a escuridão semelhante a um lampião. Na liderança dos cangaceiros, Lampião e seu grupo cometiam diversos crimes, praticavam roubos, assaltavam fazendas, saqueavam os comércios, além de sequestrarem e matarem muitas pessoas, de forma cruel e desumana:

Tido como um facínora, homem sem piedade, bandido sanguinário, monstro e até como a própria encarnação do diabo, Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, marcou a história do Nordeste e até a do Brasil, com seus longos vinte anos de correrias e crimes pelo sertão nordestino. (TAVARES, 2013, p. 7).

As atitudes de Virgulino impunham medo nas pessoas, pois, principalmente nos ataques, ele torturava, julgava e sentenciava de acordo com suas próprias leis. Além disso, Lampião desafiava as autoridades poderosas da região, impressionando as pessoas por sua valentia. A disciplina e organização de Lampião com o seu bando eram tão rigorosas que raramente perdiam alguma luta.

Uma análise da representação do cangaceiro Lampião

O primeiro folheto analisado se intitula *A chegada de Lampeão no céu* (1959), de Cavalcante. Neste folheto é apresentada a conversa entre Lampião e São Pedro, na porta do céu. São Pedro é o primeiro rosto que Lampião encontra porque o santo é conhecido por ser o senhor das chaves da porta celestial. Nesta estória, Lampião, depois de fugir do inferno, tenta convencer São Pedro a deixá-lo entrar no céu, exigindo até uma audiência com padre Cícero, padrinho do cangaceiro. No entanto, Lampião encontra forte resistência de São Pedro, que se recusa a deixar o cangaceiro entrar. O cangaceiro apela para falar com várias figuras religiosas e consegue, finalmente, entrar quando pede para conversar com Jesus Cristo: “[...] disse São Pedro um momento/ Que eu vou dar o seu recado/ Com pouco o Santo chegou/ Nisso Lampeão entrou/ Com 12 santos escoltado” (CAVALCANTE, 1969, p. 5).

Ao longo de toda a estória, Lampião é apresentado conforme sua fama na terra, homem bravo, exigente, exigindo que as pessoas atendessem suas ordens, não contrariando-o. Portanto, levando em consideração os estudos de Tavares (2013), Lampião sempre foi uma figura masculina que causava medo nas pessoas e, por consequência, nos locais os quais chegava, por isso, no primeiro contato que teve com São Pedro, o famoso cangaceiro deixou o santo tão amedrontado ao ponto de fazê-lo gaguejar, como mostra no seguinte trecho:

São Pedro se estremeceu
Quasi que perdeu o tino

Sabendo que Lampeão
Era um terrível assassino
Respondeu balbuciando
O senhor... está... falando...
Com... São Pedro... Virgulino! (CAVALCANTE, 1969, p. 3)

Muitos estudos apontam relações entre Lampeão e padre Cícero, como a tese *Padre Cícero e Lampeão: estudo das lendas e criação dramaturgica* (2018), de Hayaldo Copque Fraga de Oliveira. Durante o texto, Oliveira tenta construir uma obra a partir de um possível encontro entre Lampeão e Padre Cícero que ocorreu em 1926, no Ceará. Considerando narrativas populares e a afirmação de Oliveira: “Devoto declarado do Padre” (1969, p. 4), Lampeão tinha grande devoção por padre Cícero, sendo bastante religioso desde a infância. Ademais, o cangaceiro chamava padre Cícero pelo apelido, Padim Ciço, assim como vários outros devotos do padre. Este apelido se dava em virtude do enorme número de afilhados que o padre teve durante a vida, além de representar uma forma carinhosa dos fiéis que corromperam a palavra “padrinho” para “padim”. Nesse sentido, Lampeão, considerando-se afilhado de padre Cícero, ao chegar na porta do céu, exigiu que São Pedro o levasse até o seu padrinho, acreditando que padre Cícero teria piedade da sua situação, ajudando o afilhado, porém o padre já não estava mais presente, como se pode observar no trecho a seguir: “Lampeão disse meu santo/ Só saio daqui agora/ Quando ver o meu padrinho/ Padre Cicero meu filhinho/ Esteve aqui mas foi embora” (CAVALCANTE, 1969, p. 4).

Nessa breve narrativa, Lampeão insiste para entrar no céu e após falar com Jesus Cristo, é levado para uma audiência para ser julgado por todos os delitos que cometeu durante sua passagem pela terra. O cangaceiro, na presença de Jesus, vários santos e da Virgem Maria, tenta justificar os motivos que o levaram a entrar no cangaço e a cometer tantos crimes com requintes de crueldade. Virgulino, como antes era chamado pelos seus familiares, era uma criança religiosa e por incentivo da mãe, sempre assistia as missas, então era muito apegado à Nossa Senhora. No entanto, após a violência acometida contra sua família, especialmente a seu pai, o qual foi assassinado em uma disputa de terras, Virgulino, ainda jovem, amadureceu com muita raiva no coração e, para se vingar, decidiu ingressar no cangaço, cometendo várias maldades contra muitos que cruzavam seu caminho. O trecho a seguir exemplifica a justificativa de Lampeão ter cometido muitos crimes durante a vida.

Disse o bravo Virgulino
Senhor não fui culpado
Me tornei um cangaceiro

Porque me vi obrigado
Assassinaram meu pai
Minha mãe quase que vai
Inclusive eu coitado. (CAVALCANTE, 1969, p. 5)

Tendo como base a estória sobre a chegada do cangaceiro Lampião no céu, é possível observar que o autor desconhecido do desenho presente na capa do folheto tentou apresentar o ponto principal da história. Este momento representado na capa do folheto se refere ao momento que Lampião chega no portão celestial e se depara com São Pedro:

Figura 1 – Folheto de cordel com desenho de autor desconhecido



Fonte: CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. *A chegada de Lampião ao céu* [folheto de cordel]. São Paulo: Editora Prelúdio, s. d. (Coleção Casa de Rui Barbosa).⁴³¹

No desenho, é possível observar o encontro de Lampião e São Pedro, representando a presença dos personagens principais da narrativa na capa do folheto. Lampião, com suas vestimentas do cangaço e portando seu rifle e o homem que se trata de São Pedro, conhecido como portador das chaves do céu, controlando a passagem no Paraíso, está caracterizado com suas vestes mais claras, gesticulando com as mãos, na tentativa de impedir a entrada do cangaceiro no céu. Este encontro entre Lampião e São Pedro pode ser lido nas primeiras páginas, porém, nota-se a ausência na capa de outros elementos que também aparecem na história, como o diálogo com Jesus e o julgamento na presença de vários santos e da Virgem. Ademais, o autor do desenho mostra a face de São Pedro mais tranquila se diferenciando da imagem que é passada na narrativa do santo estar nervoso ao ponto de gaguejar. Em relação

⁴³¹ Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcrb&pagfis=47542>. Acesso em: 10 jul. 2022.

a Lampião, o autor representa o cangaceiro com uma aparência mais jovem, diferente da forma como ele era quando foi morto. A partir disto, entende-se que o artista se reduziu a mostrar apenas o momento que introduz e possibilita o desenrolar de toda a narrativa.

O segundo folheto selecionado para análise recebe o título de *A chegada de Lampeão no inferno* [s. d.], de José Pacheco. Este folheto se refere à tentativa de Lampião para entrar no inferno, mas é impedido pelos ajudantes do diabo e, dada sua insistência, posteriormente, o cangaceiro é barrado pelo próprio Lúcifer. A chegada de Lampião ao inferno provoca uma grande confusão: “[...] O inferno nesse dia/ Faltou pouco pra virar” (PACHECO, s. d., p. 2), pois os moradores do local, especialmente o diabo, não querem receber o cangaceiro devido a sua fama de cruel, ruim e responsável por praticar vários crimes.

No texto *Lampião: cangaço e nordeste* (1970), Aglae Lima de Oliveira afirma que Lampião “Era ousado e respeitador” (OLIVEIRA, 1970, p. 335), então, ao chegar no inferno e ser recebido pelo ajudante do diabo, o cangaceiro, achando-se na autoridade, exigiu falar imediatamente com o dono do local e se, sua ordem não fosse atendida naquele momento: “[...] Eu viro tudo avesso/ Toco fogo e vou embora.” (PACHECO, s. d., p. 4). Devido à má fama de Lampião, tratando-se de um bandido e ladrão, conhecido até no inferno, o diabo mandou dizer pelo ajudante que não queria a presença do cangaceiro no local, alegando que a permanência de Lampião no inferno causaria muitos problemas. O ajudante sabendo que o cangaceiro não aceitaria bem a recusa, ficou receoso em repassar o recado, então “[...] Satanás disse: – Isto é nada/ Convide aí a negrada/ E leve os que precisar.” (PACHECO, s.d., p. 4). Esta ordem do diabo resultou na reunião de vários moradores do inferno na tentativa de impedir a entrada de Lampião. O trecho a seguir exemplifica as pessoas prontas para o combate e as armas utilizadas:

E saiu a tropa armada
Em direção do terreiro
Com faca, pistola e facão,
Cravinote, granadeiro
Uma negra também vinha
Com a trempe da cozinha
E o pau de bater tempeiro. (PACHECO, s.d., p. 5)

Na estória, é possível observar que a guerra entre os moradores do inferno e os ajudantes do diabo contra Lampião gera uma enorme bagunça, em que muitos já estavam machucados e sem forças para prosseguir. O cangaceiro, pelo contrário, continuava com toda energia e disposição, fazendo valer sua fama de forte e vitorioso nas lutas. Foi assim que Lampião, com todo vigor e força, provocou um incêndio no mercado e no armazém de algodão. Satanás,

querendo cessar com toda aquela confusão chamou todos que brigavam para se retirar, fazendo com que Lampião também parasse com a guerra. Portanto, toda esta bagunça gerou uma desordem no inferno:

Houve grande prejuízo
No inferno nesse dia
Queimou-se todo dinheiro
Que Satanás possuía
Queimou-se o livro de pontos
Perdeu-se vinte mil contos
Somente em mercadoria. (PACHECO, s.d., p. 7)

A partir desse trecho, verifica-se que o esforço de Lampião para entrar no inferno não foi bem sucedido, visto que provocou uma guerra e um incêndio, destruindo muitos empreendimentos de Satanás. Além disso, como conta a última página da narrativa: “[...] No inferno não ficou,/ No céu também não chegou/ Por certo está no sertão.” (PACHECO, s. d., p. 8). Ademais, tendo como base a estória sobre a chegada do cangaceiro Lampião no inferno, é possível observar que o artista do desenho presente na capa do folheto tentou apresentar o embate principal da história, que se trata de Lampião enfrentando Satanás:

Figura 2 – PACHECO, José. *A chegada de Lampeão no inferno*. [folheto de cordel]. São Paulo: Editora Prelúdio, s. d. (Coleção Casa de Rui Barbosa).⁴³²



No desenho, é possível observar o encontro de Lampião e Satanás, representando a presença dos personagens principais da narrativa na capa do folheto. Lampião, com suas vestimentas do cangaço e algumas armas atacando Satanás, que aparece amedrontado, no

⁴³² Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcrb&pagfis=29895>. Acesso em: 10 jul. 2022.

incêndio que foi gerado no mercado e no armazém, no inferno. Este embate direto entre Lampião e Satanás não foi mencionado na narrativa, pois o dono do local reuniu os moradores e seus ajudantes a fim de impedir a entrada de Lampião no inferno. Em relação ao incêndio, realmente aconteceu, sendo causado pelo cangaceiro. Ademais, nota-se a aparência de Lampião mais jovial, diferente da forma como ele era quando foi morto, além da ausência na capa de outros elementos que também aparecem na história, como homens e mulheres com as armas para barrar o ingresso de Lampião no inferno. A partir disto, entende-se que o autor se reduziu a mostrar apenas o momento que retrata o embate entre Lampião e Satanás, revelando a força do cangaceiro, responsável por provocar medo até no “dono” do inferno.

Na estória do folheto *Lampião e minha mãe violentada* (2001), de Santa Helena, percebe-se como o autor buscou expressar uma maior veracidade dos fatos, pois coloca uma quantidade extensa de trechos de periódicos, como comentários de estudiosos sobre o cangaceiro. Todos os materiais expostos nas páginas iniciais e finais do folheto mostram negativamente o cangaceiro e expõem as atrocidades cometidas por ele. Um exemplo é o trecho com o título “tortura” presente nas primeiras páginas do folheto:

[...] Após os saques das casas comerciais sertanejas, incendei-as. Corta orelhas, castra, estupra raparigas adolescentes; viola mulheres casadas à vista dos maridos. Surra à palmatória e chicote, mulheres, velhos e crianças; ferra moças... De uma feita traçou a canivete, duas longas e oblíquas incições nas costas de uma vítima, do ombro a nádega, paralelamente, distante uns quatro centímetros e dissecou o retalho de pele e tecido subcutâneo. (PRATA, 1972 *apud* HELENA, 2001, p. 5-6).

Nota-se, na leitura do trecho, os requintes de crueldade do cangaceiro, não só buscava o dinheiro, mas queria realizar torturas com suas vítimas, que na maioria das vezes eram pessoas “inocentes” e que não conseguiam se defender. Entende-se que o cordelista, ao colocar a voz de outros pensadores no seu texto, a exemplo de Ranulpho Prata (1972) busca comprovar por meio dos relatos históricos que tudo aquilo realmente ocorreu e aumentar a indignação do leitor com o caso que se passou na sua família. Compreende-se que o uso desse material, aqui trechos de jornais além da ilustração da capa é um complemento para a narrativa. Isso vai ao encontro da ideia expressa por Genette (2009, p. 19), que uma obra literária geralmente apresenta um complemento, que ele chama de paratexto, esse pode ser verbal ou não verbal. O paratexto vai ocasionar “[...] Uma ação sobre o público, a serviço, bem ou mal compreendido e acabado, de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente – entenda-se, aos olhos do autor e de seus aliados” (GENETTE, 2009, p. 10). Mediante isso, nota-se que o complemento nas páginas iniciais e finais do folheto em questão auxiliam na leitura da estória, o leitor já ingressa nela com uma bagagem, descobre os crimes de Lampião e fatos sobre

sua personalidade. Isso também mostra a intenção do autor, sua ideologia, pois busca antes mesmo de o leitor adentrar na estória o induzir a ver negativamente o cangaceiro. O que inevitavelmente também é mostrado nos seus versos:

[...]

Desrespeitou gravidez
De minha mamãe querida
Matou meu pai em seguida

No ataque a cambada
(sessenta e seis no total)
Mataram Eliziário
Um ajudante leal.
Minha mãe atrás ferraram
Pela frente estupraram
Uma virgem torturaram
Com vela acessa (anal)
(HELENA, 2001, p. 19-20)

Diante do trecho acima, verifica-se que o poeta menciona o ataque a sua família. O cangaceiro além de matar o patriarca da casa, que trabalhava como delegado (lutava para combater Virgulino na volante), também violentou sua mãe, que estava grávida de seu irmão caçula, como também desonrou uma donzela. Por fim, na leitura do enredo conhecemos o desfecho trágico que ocorreu: a mãe do poeta se suicidou ao saber que estavam cogitando construir uma estátua na cidade de Serra Talhada/PE em homenagem a Lampião.

Nessa narrativa, observa-se que Santa Helena busca fazer um relato o mais próximo do verossímil possível. Já que se trata de um enredo biográfico. Entende-se que o poeta busca causar uma indignação no leitor, pois além do cangaceiro ceifar a vida de seu pai (homem provedor da casa) não poupou a vida de terceiros que estavam pelas localidades. No folheto, conhecemos sua história de vida e os danos, não só psicológicos, mas também financeiros que Virgulino e os cangaceiros do seu bando causaram em sua família, pois a mãe do poeta sofreu para criar os filhos que ficaram órfãos de pai e não obteve nenhum amparo por parte do Estado (o que o poeta vê como o que seria mais justo, já que seu pai morreu cumprindo ordens do estado). Todos esses pontos buscam fazer o leitor ver o cangaceiro negativamente, o cordelista pretende passar seu “ranço” ao público leitor dos seus versos. Partindo para a capa do folheto em análise, observa-se que o xilógrafo Joel buscou sintetizar os principais fatos da estória:

Figura 3 – Folheto de cordel com xilogravura de Joel



Fonte: HELENA, Raimunda Santa. *Lampião e minha mãe violentada* [folheto de cordel]. São Paulo: [s. n], 2001. (Coleção Casa de Rui Barbosa).⁴³³

Na xilogravura, há a síntese dos principais acontecimentos presentes na narrativa. Os dois personagens principais foram mostrados na capa, Lampião e Rosa. A mulher está grávida e o homem reconhecemos como sendo Virgulino. O cangaceiro também segura o ferro com suas iniciais, na estória descobrimos que foi usado para ferrar Dona Rosa. Ademais, percebe-se um detalhe que não consta no cordel em si: o ferro de passar, que a mulher usou para se defender de Lampião (essa informação está presente nas páginas iniciais que contém trechos de periódicos). Um ponto importante é que na xilogravura há um tom de violência muito menor do que o apresentado na narrativa. Partindo desses pontos, entende-se que o xilógrafo apresentou os principais aspectos da narrativa, como também inseriu fatos que não constavam na estória em si, mas sim nos elementos paratextuais, o que acaba complementando a narrativa e ajudando na sua leitura e compreensão.

No quarto folheto denominado *Os cabras de Lampião* (s. d), de Almeida Filho, é contada a estória de Lampião, sua jornada no cangaço desde sua entrada no movimento até sua morte. São apresentados seus cangaceiros e como praticavam seus crimes nas cidades nordestinas. Percebe-se que a voz poética na maioria das estrofes mostra Virgulino em um tom heróico e que possuiu um “reinado” no Nordeste chamando a atenção por onde passava: “[...] iluminou o Nordeste/ No tempo do seu reinado” (FILHO, s. d, p. 7), e praticando atos quase “sobrenaturais”, conforme nota-se: “[...] Se um cabra dava dez tiros/ Ele dava mais de cem” (FILHO, s. d, p. 12). Na narrativa, Lampião aceita um homem para o seu bando que foi humilhado e sofreu muita

⁴³³ Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordelfcrb&pagfis=39895>. Acesso em: 04 jun. 2022.

violência por parte de um delegado. Partindo desses aspectos, nota-se que Lampião é visto em vários momentos da estória de forma positiva. Porém, não pode-se deixar de citar que também cometia crimes e violência (apesar de não ser apresentado de forma explícita como na narrativa anterior). Um exemplo é o comando do chefe do cangaço para que seu jagunço, José Baiano ferrasse o rosto de mulheres:

Achou que muitas mulheres.
Eram em si depravadas,
Usando os cabelos curtos,
E deviam ser ferradas
No rosto com ferro em brasa,
Para ficarem marcadas. (FILHO, s. d, p. 23).

Mediante esse trecho e na leitura da estória ao todo, percebe-se que existe um paralelo sobre Lampião, pois em alguns momentos é bondoso ajudando os “injustiçados” e muito querido pela população, em outros é demonstrado como desumano ordenando roubos; a castração de homens; estupros e até ferrarem mulheres da forma como se ferra um animal simplesmente por que possuíam cabelos curtos (o que para sua ideologia era algo que feria a moral). Além disso, nota-se que o foco do texto não são seus “cabras”, pois são mencionados de forma secundária. Eles estão sempre ligados ao chefe do bando, Lampião. Vamos nesse mesmo sentido ao observarmos a ilustração da capa do folheto:

Figura 4 – Folheto de cordel com desenho de autor desconhecido



Fonte: FILHO, Manuel D' Almeida. *Os cabras de Lampião* [folheto de cordel]. São Paulo: Editora Prelúdio, s. d. (Coleção Casa de Rui Barbosa).

De início no desenho vê-se que Lampião e os seus cangaceiros estão em posição de defesa e ataque. Virgulino ocupa a posição da frente e olha para mais distante. Entende-se que ele funciona como o guia do bando, é a “cabeça” que comanda os cangaceiros. Sendo assim, acredita-se que o ilustrador buscou mostrar esse aspecto: o comando de Virgulino Ferreira assim como ocorre na estória. Ele é o personagem principal e a estória gira em torno da sua figura que guia os demais.

Partindo para a relação propriamente dita entre as artes, é possível ver nas capas analisadas acima duas técnicas diferentes: o desenho e a xilogravura. A primeira é utilizada nos folhetos: *A chegada de Lampião ao céu* (1959), *A chegada de Lampeão no inferno* [s.d.], *Os cabras de Lampião* [s. d.]. Já a segunda está presente no folheto intitulado *Lampião e minha mãe violentada* (2001). No artigo denominado “Do mercado ao museu: a legitimação artística da gravura popular” (2010), de Everardo Ramos são apresentadas algumas das razões para a xilogravura alcançar o *status* de “obra de arte”, entre elas, está a retirada das imagens de seu meio de origem, as capas dos folhetos. Estas passam a serem expostas em museus, principalmente no exterior. Além disso, é mencionada a valorização do “popular” que para os intelectuais deve ser uma obra ligada ao rústico, antigo e artesanal. Dessa forma, seria mais “autêntica”. Tudo isso acabou criando esteriótipos de que artes diferentes como zincogravura são um produto menor, justamente por ser uma técnica que utiliza processos mecânicos. Essa atualização da literatura popular foi inevitável, por causa do avanço industrial, a modernização que chegava no Nordeste.

Trazendo esses aspectos para esse estudo, verifica-se que as imagens em análise estão associadas às narrativas. Uma utiliza um processo mais manual, a xilogravura e outro mais mecânico, o desenho. Essas artes não aparecem de forma isolada. Além disso, nos desenhos nota-se um maior refinamento, eles são mais detalhistas. Na xilogravura é uma imagem mais “simples” sem muitos detalhes (algo característico de cada arte, já que possuem técnicas diferentes). Por estarem associadas as estórias, inevitavelmente faz-se a leitura buscando relações entre as duas artes, a verbal e a não-verbal. Ressaltando novamente as ideias de Genette (2009), as ilustrações que são os paratextos auxiliam na leitura da narrativa, faz-se a leitura dos versos buscando determinadas relações de semelhanças e diferenças. O que não significa que a imagem em si sem a estória não seja “autêntica”, pois mesmo sem adentrarmos na narrativa já verifica-se uma leitura, aquela ilustração da capa já possui um significado.

Um ponto em comum nas narrativas é a figura do personagem Lampião. Cada autor fabula sua estória com o cangaceiro, mas com características diversas. Sobre diferenças de temáticas na literatura de cordel, o artigo intitulado “Notas sobre o romanceiro popular do nordeste” (2012), de Ariano Suassuna, propõe um esquema didático para a classificação da poesia popular, que

irão se ramificar em ciclos: 1) heróico; 2) maravilhoso; 3) religioso e de moralidades; 4) cômico, satírico e picaresco; 5) histórico e circunstancial; 6) de amor e fidelidade⁴³⁴ (2010, p. 256). Na leitura das estórias, nota-se que os dois primeiros folhetos: *A chegada de Lampião ao céu* (s. d) e *A chegada de Lampeão no inferno* (s. d) possuem aspectos do ciclo do maravilhoso, já que o cangaceiro realiza atos “sobrenaturais”, como ir ao céu e ao inferno, respectivamente em cada texto. Além disso, possui autoridade nas duas narrativas, em um confronto um santo, São Pedro, em outro, o Diabo. Nesse cordel, até realiza uma luta com o Diabo e seus “ajudantes” e mesmo assim, não perde o embate. Já nos últimos folhetos analisados: *Lampião e minha mãe violentada* (2001) e *Os cabras de Lampião* (s. d), infere-se que essas narrativas podem ser incluídas no ciclo histórico, já que a primeira menciona o ataque do cangaceiro à família de Santa Helena, fato que realmente ocorreu. No último folheto analisado, é apresentada a trajetória de vida de Ferreira da Silva, seus feitos e como aceitou cada membro para compor seu grupo de cangaceiros.

Considerações finais

A pesquisa, além de privilegiar elementos do cangaço, permitindo conhecer uma das figuras mais importantes do movimento, Virgulino Ferreira da Silva, possibilitou analisar a representação do cangaceiro nas narrativas de cordéis e nas capas dos respectivos folhetos. Mediante os estudos, foi possível observar que as narrativas mostram o caráter e do comportamento de Lampião, como o cangaceiro ficou mais conhecido.

Em resumo, Lampião é uma figura histórica que está presente em todas as estórias, mas é representado em situações diferentes em cada uma das narrativas. As estórias mostram diferentes características do cangaceiro, mas que permitem relacioná-lo com a sua fama de violento, forte, cruel e vingativo. As capas dos folhetos, apesar de não mostrarem vários elementos que possibilitam entender toda a estória, focam em apresentar momentos principais da narrativa, os quais introduzem significados que farão relação com as narrativas.

Referências

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. **A chegada de Lampião ao céu** [folheto de cordel]. São Paulo: Editora Prelúdio, s. d. (Coleção Casa de Rui Barbosa).

FILHO, Manuel D' Almeida. **Os cabras de Lampião** [folheto de cordel]. São Paulo: Editora Prelúdio, s. d. (Coleção Casa de Rui Barbosa).

⁴³⁴ É importante citar que mesmo um folheto de cordel sendo classificado em determinado ciclo, isso não exclui que ele possa ter aspectos de outro ciclo temático. As classificações não são estanques e, nesse trabalho, buscamos classificar de acordo com o predomínio de características de cada estória.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

HELENA, Raimunda Santa. **Lampião e minha mãe violentada** [folheto de cordel]. São Paulo: [s. n], 2001. (Coleção Casa de Rui Barbosa).

MENESES, Antonio Alan Dantas. **O cangaço em Fogo morto e em Os desvalidos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

OLIVEIRA, Aglae Lima de. **Lampião: cangaço e nordeste**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1970.

OLIVEIRA, Hayaldo Copque Fraga de. **Padre Cícero e Lampião: estudo das lendas e criação dramaturgica**. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PACHECO, José. **A chegada de Lampeão no inferno**. [folheto de cordel]. São Paulo: Editora Prelúdio, s. d. (Coleção Casa de Rui Barbosa)

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Os cangaceiros: ensaio de interpretação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

RAMOS, Everardo. Do mercado ao museu: a legitimação artística da gravura popular. **Visualidades**, Goiânia, p. 39-57, 2010.

SUASSUNA, Ariano. Notas sobre o Romanceiro Popular do Nordeste. *In*: SUASSUNA, Ariano. **Seleta em Prosa e Verso**. Organização de Silvano Santiago. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. p. 249-284.

TAVARES, Eraldo Ribeiro. **Cangaceiros e devotos: religiosidade no movimento do cangaço (Nordeste brasileiro, 1900-1940)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

UMA ANÁLISE DAS VOZES EM CRÔNICAS NA ABORDAGEM DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Josiane da Rosa⁴³⁵

Siderlene Muniz-Oliveira⁴³⁶

Resumo: Este trabalho tem como objetivo a análise do contexto de produção e de vozes de exemplares do gênero crônica, como o discurso direto e indireto, fundamentado em pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, como Bronckart (1999), e na perspectiva dialógica da linguagem, como Bakhtin (1997), entre outros. Trata-se de um gênero curto e escrito para retratar algo que acontece no cotidiano de muitas pessoas, o que aproxima o leitor do texto pela possibilidade de identificação acerca da temática abordada. Por se tratar de um gênero presente em jornais, revistas e rádios e, principalmente, por abordar temas atuais, a crônica parece fazer parte da vida de leitores assíduos. A leitura desse gênero, muitas vezes, é virtual, o que possibilita que o texto lido seja enviado para mais pessoas. Também é importante salientar que é um gênero muito utilizado no ensino de língua portuguesa, estando presente em todo o ensino fundamental e médio, por meio dos livros didáticos. O uso das vozes sociais presentes nas crônicas não só amplia um conhecimento para quem não o tem (porque necessita tê-lo para entender), como expressa sentimentos e problemas presentes na sociedade de modo geral. No que se refere aos procedimentos metodológicos, para a seleção das crônicas a serem analisadas, foi feita uma busca de crônicas em diversos *sites* e uma leitura que direcionou as crônicas com a temática voltada para a tecnologia, em especial, relacionada ao uso da internet. Observou-se, numa análise preliminar, que essas crônicas apresentam, em seus relatos do cotidiano, vozes implícitas e explícitas, vozes sociais que o autor traz em cena no texto, mostrando ideologias aos leitores, em especial, aos que são atuantes das redes sociais. Como resultado, pretende-se abordar e interpretar as relações dialógicas a partir dos diferentes sentidos construídos nos textos analisados. Este trabalho poderá contribuir com o trabalho do professor de língua portuguesa para o ensino de leitura e escrita de texto, além de propiciar reflexões sobre a temática dos textos analisados.

Palavras-chave: Crônica. Interacionismo Sociodiscursivo. Vozes.

435 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco. E-mail: josi.darosa@hotmail.com

436 Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Dois Vizinhos, atuando também no Programa de Pós-graduação em Letras do *campus* Pato Branco. E-mail: smoliveira@utfpr.edu.br

Introdução

Ao construir sentidos, leitores e escritores, enquanto autores, interagem com o texto objetivando compreendê-lo a partir do conhecimento individual e das experiências trazidas de outros textos e/ou contextos. A partir desse fato, consideramos as diferentes relações entre leitores/escritores e textos ligados à tarefa de construir sentidos.

Desse modo, é importante considerar o processo de ensino/aprendizagem não somente com relação às descrições dos níveis linguísticos necessários ao domínio da língua ou às considerações que privilegiem o produto final, mas como, nesse processo, o sentido vai se construindo a partir da dialogia entre interlocutores (leitores e escritores) e os textos entre si. Tal tarefa pode ser compreendida enquanto dialógica (BAKHTIN, 1981). O dialogismo de que trata Bakhtin é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, estabelecido através da interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto.

Nesse sentido, neste artigo pretendemos analisar e entender as vozes dentro do gênero crônica, por tratar-se de um objetivo de aprendizagem presente na BNCC e que deve fazer parte da prática pedagógica dos professores.

A crônica é um gênero curto e escrito para o momento atual de algo que está acontecendo no cotidiano de muitas pessoas, o que aproxima o leitor do texto, pela possibilidade de identificação acerca da temática abordada. Geralmente as crônicas são encontradas em jornais, revistas e nas rádios.

De modo geral, a crônica é uma narração que capta um instante que deu luz à ideia do autor em escrever sobre determinado fato. Quanto ao desfecho, assim como na nossa vida, nem sempre há a solução imediata do conflito, o que prende o leitor e o leva a imaginar e tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícios ou reais e, apesar de ser um gênero presente em jornais, foge ao padrão mais fechado e pontual dos textos jornalísticos.

A crônica é um gênero que está presente em todos os níveis de ensino, no entanto, nem sempre a leitura das crônicas em sala de aula vai além da superfície do texto. Em um processo de análise mais profunda, o olhar pode se voltar para as vozes identificadas na crônica, bem como para o contexto em que ela foi produzida que leva a sua produção e o sentido do texto no contexto em que estamos inseridos. Portanto, o objetivo deste trabalho é abordar o contexto de produção da crônica e identificar as vozes encontradas no texto sob análise.

A seguir, temos os pressupostos teóricos que norteiam este artigo; posteriormente, a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais.

Pressupostos teóricos

De acordo com a concepção dialógica de linguagem, o discurso é constituído por várias vozes que se cruzam, em complementação ou em contradição (BAKHTIN, 2000). A presença do outro pode estar marcada linguisticamente por meio de formas gramaticais ou pode ser identificável a partir do próprio enunciado. Nesse sentido,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta [...] (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Para Brait (2018, p. 204), a “[...] palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas, palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese de práticas discursivas historicamente construídas”. Portanto, as palavras de cada sujeito são o resultado da incorporação das palavras de outros sujeitos na interação social. Por exemplo, na crônica, o autor relata fatos do cotidiano de acordo com sua visão sobre determinado fato relevante à sociedade, observando de forma crítica e reflexiva esses acontecimentos. Sendo assim, para Bronckart (2008, p. 75), segundo Bakhtin/Volochinov, “[...] os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social”.

Pode-se notar que a crônica faz parte de um gênero híbrido que está entre a esfera jornalística e literária e apresenta fatos do cotidiano das pessoas e expressa sua relevância à medida que é analisada criticamente. Assim, “[...] só pode ser valorizada quando a lemos criticamente, descobrindo sua significação” (SÁ, 1985, p. 79).

Como a crônica relata fatos do cotidiano, geralmente, traz em seu contexto acontecimentos que envolvem um certo momento que chama atenção do autor e que trará questionamentos críticos ao leitor. Desse modo, é um gênero amplo para a realização de muitos discursos que podem ser explorados em sala de aula para que o professor possa atingir os objetivos da aprendizagem significativa aos estudantes.

Este trabalho tem como base teórica o interacionismo sociodiscursivo. Conforme Bronckart (1999, p. 14),

[...] de um lado, o texto e/ou o discurso são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas [...] e, de outro, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social.

O interacionismo sociodiscursivo procura explicar a ligação do contexto de produção com as vozes dos participantes na situação discursiva “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade humana.” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifos do autor).

A análise das vozes da crônica em estudo procura explicar toda a relação do contexto social com as vozes utilizadas no gênero selecionado e baseia-se na abordagem do interacionismo sociodiscursivo acerca das ações humanas de linguagem.

Procedimentos metodológicos

Para a análise, foi escolhido o gênero crônica, por ser um texto que apresenta relatos do cotidiano e está presente no cotidiano escolar, sendo trabalhado desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Em seguida, o foco se deteve com o tema que deveria ser sobre algo diretamente ligado ao interesse e cotidiano dos jovens: as redes sociais.

Posteriormente, foram realizadas buscas em diversos *sites* jornalísticos que continham a sessão de crônicas, até encontrar o *site* do jornal *O Imparcial*, que é um jornal brasileiro da cidade de São Luís, capital do Maranhão. É líder no mercado maranhense, com mais de 6 milhões de acessos em suas plataformas e isso se deve ao seu jornalismo profissional. Entrou em circulação em 1º de maio de 1926. Em 1944, foi adquirido pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand e tornou-se um dos principais jornais do Estado.

A crônica escolhida foi do autor Roberto Mancuzo, jornalista, escritor e cronista, autor dos livros “Cinco pedras de Davi” e “Deus não evita, ele muda o final”. Mancuzo é especialista e consultor em Comunicação Empresarial e professor dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Facopp, da Unoeste. Mestre em Comunicação pela UEL e Doutor em Geografia pela Unesp.

O título da crônica escolhida é “É possível viver sem rede social?”⁴³⁷, publicada em 31/05/2022, título que chama a atenção e que inquieta os leitores em busca de uma resposta. Na sequência iniciamos a análise da crônica e suas vozes, sendo identificado o discurso direto, introduzido pelas *aspas* (“ ”) e também pelo sinal dos *dois pontos* (:); e o discurso indireto, marcado por

437 Crônica disponível em: <https://www.imparcial.com.br/noticias/-possivel-viver-sem-rede-social,51520>. Acesso em: 12 jun. 2022.

verbos de dizer (MUNIZ-OLIVEIRA, 2016), por exemplo, *(ele) descreveu*. Para concluir, foram interpretadas as vozes presentes na crônica.

Essas vozes presentes na crônica fazem uma ligação com o tema que o enunciador discorre durante o texto e que auxiliam o interlocutor na construção de sentido e na compreensão do discurso. De acordo com Muniz-Oliveira (2016, p. 44) “[...] a presença do outro pode estar marcada linguisticamente por meio de formas gramaticais ou pode ser identificável a partir do próprio enunciado”.

O discurso direto (DD) é utilizado em diversos gêneros textuais e com o objetivo de reproduzir a fala de um personagem. Esses discursos vêm acompanhados de algumas marcas linguísticas como as aspas e o travessão. É importante salientar que o DD é um trecho de uma determinada fala que o autor utiliza em seus textos. Sendo assim, “Por mais que seja fiel, o discurso direto sempre será apenas um fragmento de texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal” (MAINGUENEAU, 2001, p. 141).

A escolha do autor pelo DD revela a intenção do autor e isso também pode trazer mais credibilidade dependendo do gênero escolhido, como é o caso da utilização desse tipo de discurso em notícias, reportagens, crônicas argumentativas, dentre muitos outros gêneros textuais. Os autores Fiorin e Savioli (2006) abordam a funcionalidade em utilizar o DD. Para eles, “[...] cada tipo de citação assume um papel distinto no interior do texto, e a escolha de um ou de outro, processada pelo narrador, pode revelar suas intenções e sua própria visão de mundo.” (FIORIN; SAVIOLI, 2006 p. 184).

A crônica em estudo também utiliza o discurso indireto (DI), que tem como objetivo reproduzir a fala de um determinado personagem à maneira do autor, utilizando suas próprias palavras, porém, sem modificar o conteúdo. Maingueneau (2001, p. 108, grifo nosso) diferencia o DD do DI:

Enquanto o discurso *direto* supostamente repete as palavras de um outro ato de enunciação e dissocia dois sistemas enunciativos, o discurso indireto só é discurso citado por seu sentido, constituindo uma tradução da enunciação citada. Como o discurso *indireto* não reproduz um significante, mas dá um equivalente semântico integrado à enunciação citante, ele apenas implica um único ‘locutor’, o qual se encarrega do conjunto da enunciação.

A seguir, realizamos uma análise sobre os trechos retirados da crônica. Eles foram destacados em itálico, bem como sublinhados os termos específicos a serem discutidos.

Resultados das análises

Iniciamos com as vozes encontradas na crônica, que está em anexo, com o trecho: “*Evito as redes sociais pelos mesmos motivos que evito as drogas.*”; essa fala é de Jaron Lanier, que Mancuzo traz para refletir e inquietar o leitor, uma das características tipicamente encontradas no gênero.

A outra voz é do próprio autor, quando ele se coloca na crônica usando o pronome pessoal “eu”, conforme o trecho a seguir: “[...] é possível viver sem estar presente nas redes sociais? Por viver eu digo se relacionar de maneira constante, estudar, fazer negócios e até namorar.” (Roberto Mancuzo). O uso desse pronome estabelece uma relação de proximidade entre autor e leitor, afinal, é raro ler um texto em um jornal em que o autor coloque a própria opinião de forma simples.

Na crônica são encontrados os discursos direto e indireto: o primeiro caracteriza-se por uma transcrição exata do que foi dito por alguém; já o segundo apresenta uma intervenção do narrador no discurso citado. Os verbos que inserem o discurso direto são: *diz*, *explico*, conforme o trecho: “Um americano chamado Jaron Lanier tem uma visão bem clara das redes sociais. Ele diz: “Evito as redes sociais pelos mesmos motivos que evito as drogas.” Já explico a razão de uma autoridade deste porte dizer isso [...]”. Os verbos destacados: diz e explico são verbos introdutórios em discurso direto que trazem um posicionamento em relação à verdade do enunciado (MUNIZ-OLIVEIRA, 2016).

Além disso, há marcadores linguísticos que evidenciam esse discurso, como as aspas e que, conseqüentemente, passam a voz do discurso a quem realmente falou, como o exemplo da fala de Lanier, sobre evitar as redes sociais pelo mesmo motivo que evita as drogas, ou seja, enfatiza o poder que sabemos que o uso das redes tem em nossas vidas.

Na sequência, destacamos o trecho em que Mancuzo faz uma análise sobre a fala de Lanier: “Seria uma declaração normal se Jaron não fosse um cientista da computação, pai da realidade virtual e uma referência no Vale do Silício, onde estão as sedes de algumas das maiores redes.” O uso do substantivo “cientista”, do termo “pai da realidade virtual” e “referência no Vale do Silício”, mostra ao leitor a importância da pessoa de quem falou esse trecho comentado e que é tema da crônica.

Destaque para a ênfase que o autor dá a Jaron Lanier: “*Já explico a razão de uma autoridade deste porte dizer isso*”. Lanier é um cientista de computação e músico americano. É um dos precursores da realidade virtual e um dos maiores conhecedores de realidade virtual no mundo, por ser um dos primeiros a estudar o tema e construir produtos de realidade virtual desde o início dos anos 1980.

Além disso, o autor chama o leitor à reflexão com o seguinte questionamento, utilizando uma palavra que estabelece uma relação de proximidade: “[...], mas antes pergunto ao Jaron e a vocês, amigos: é possível viver sem estar presente nas redes sociais?”. O modo como Mancuzo escreve essa pergunta direta demonstra proximidade não só com os leitores, quando ele os adjetiva de “amigos”, mas também com o Jaron Lanier, quando o autor o chama pelo primeiro nome, sem nenhuma referência formal.

Na sequência, destacamos o seguinte trecho: “O conceito de rede social não é novo. Data da década de 1960, após os primeiros experimentos de observação da vida cotidiana em uma vila pesqueira na Noruega por parte de um pesquisador britânico chamado John A. Barnes.” John Arundel Barnes foi um antropólogo social britânico. Até sua morte, em 2010, Barnes ocupou o cargo de professor emérito de Sociologia. De 1969 a 1982, ele ocupou o cargo de professor de Sociologia na Universidade de Cambridge.

Nos trechos acima existem duas vozes referenciadas por Mancuzo, que levam o leitor a outras esferas. Certamente, quem está lendo essa crônica e não souber quem são os nomes mencionados pelo autor, terá interesse em pesquisar, visto que Mancuzo enfatiza a importância de Lanier e Barnes. Nesse processo de leitura, ocorre primeiro a leitura superficial; a partir de uma busca para uma maior compreensão das referências citadas, o leitor poderá chegar a outros níveis de leitura e compreensão do que está sendo dito.

Ao longo da crônica, encontramos dois trechos em que há discurso indireto: “Ele descreveu a rede social como sendo os contatos estabelecidos pelas pessoas na vida cotidiana, feitos de forma horizontal, portanto sem hierarquia, dinâmica, flexível e distributiva.”. E também em: “O Jaron Lanier, que citei antes, diz que quer ficar longe demais das redes porque todas foram fundamentadas em modelos de negócio que vão sempre priorizar a persuasão por algo ou algum produto.”

As vozes verificadas no discurso indireto, “Ele descreveu” e “O Jaron Lanier [...] diz”, são evidenciadas pelos verbos em destaque, que marcam uma afirmação por parte de quem disse. Desse modo, “[...] o verbo introdutor fornece um quadro no interior do qual será interpretado o discurso citado” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Já nos trechos abaixo, o autor utiliza sua própria voz para finalizar a crônica com a sua opinião sobre a temática e para dar resposta ao questionamento do título: “Bem, errado ele não está, mas eu acredito que se você souber usar bem as redes sociais, sua vida pode ser muito mais alegre, com boas e promissoras amizades, além de mais produtiva e rentável.”

O outro trecho em destaque é: “Enfim, as redes sociais não podem mais ser ignoradas como espaço públicos de convivência. Podemos produzir mais e levar nossa mensagem a muito

mais pessoas. Optar por não estar na rede é uma decisão e uma aceitação de que o mundo vai passar primeiro por lá antes de chegar aos seus ouvidos. E pode até ser tarde demais.”

Nota-se um posicionamento de Mancuzo carregado pelo pronome: *eu*; mas também uma chamada com o uso dos pronomes *você*, *nós* (oculto em podemos), *nossa*, *seus*, o que faz com que os interlocutores se coloquem no lugar de locutores. Além disso, faz com que notem as possíveis consequências das escolhas, quando Mancuzo destaca que é uma decisão optar por não estar nas redes, mas que isso gera a consequência de que você saberá depois, e que, por meio do intensificador *até*, pode ser tarde demais.

Por fim, a crônica foi escrita para que o leitor reflita e se inquiete sobre uma temática comum da nossa vida, atravessada pelas redes sociais, mais do que nunca, pós pandemia, em que o uso das ferramentas tecnológicas e das redes sociais aumentou consideravelmente, seja pelo trabalho, estudo e pelo próprio lazer, já que sair de casa deveria ser evitado.

Considerações finais

A crônica analisada possui vozes explícitas, vozes sociais do cientista e antropólogo citados, do autor e dos leitores que ele chama ao texto, mostrando aos leitores que eles são atuantes no uso das redes sociais.

Nessa inclusão do interlocutor, formam-se as relações dialógicas a partir dos diferentes sentidos construídos. Porém, para a ampla compreensão e realização do sentido do interlocutor acerca do que está lendo, ele precisa ter conhecimento, por exemplo, dos sujeitos citados na crônica. É como se fossem *hiperlinks* acessados na hora da leitura.

Por se tratar de um gênero presente em jornais, revistas e rádios e, principalmente, por abordar temas atuais, a crônica faz parte da vida dos leitores assíduos das notícias. Isso porque, geralmente, a busca principal nesses meios é pelas notícias. A leitura desse gênero, muitas vezes, é virtual, o que possibilita que seja enviada para mais pessoas.

O uso das vozes sociais presentes na crônica analisada não só amplia um conhecimento para quem não o tem (porque necessita tê-lo para entender), como expressa sentimentos e problemas presentes na sociedade de modo geral, pelo amplo uso das redes sociais.

Referências

ARUNDEL BARNES, J. *In*: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Disponível em: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=John_Arundel_Barnes&oldid=1087620301. Acesso em: 15 jun. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas: Mercado das Letras, 2006. (Série Ideias sobre Linguagem).

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo, Ática, 2006.

LANIER, J. *In: Wikipédia*, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jaron_Lanier&oldid=63517913. Acesso em: 4 maio 2022.

MANCUZO, R. É possível viver sem rede social. **O imparcial**, 31 maio 2022. Crônica. Disponível em: <https://www.imparcial.com.br/noticias/-possivel-viver-sem-rede-social>, 51520. Acesso em: 13 jun. 2022.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Resenha e verbos de dizer: escrita acadêmica**. Curitiba: Editora UTFPR, 2016.

SÁ, J. A **Crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

Anexo

É possível viver sem rede social?

CRÔNICA – Roberto Mancuzo

31/05/2022

Um americano chamado Jaron Lanier tem uma visão bem clara das redes sociais. Ele diz: “Evito as redes sociais pelos mesmos motivos que evito as drogas.”

Seria uma declaração normal se Jaron não fosse um cientista da computação, pai da realidade virtual e uma referência no Vale do Silício, onde estão as sedes de algumas das maiores redes.

Já explico a razão de uma autoridade deste porte dizer isso, mas antes pergunto ao Jaron e a vocês, amigos: é possível viver sem estar presente nas redes sociais? Por viver eu digo se relacionar de maneira constante, estudar, fazer negócios e até namorar.

Difícil responder a esta pergunta sem levar em conta muitos fatores.

O conceito de rede social não é novo. Data da década de 1960, após os primeiros experimentos de observação da vida cotidiana em uma vila pesqueira na Noruega por parte de um pesquisador britânico chamado John A. Barnes.

Ele descreveu a rede social como sendo os contatos estabelecidos pelas pessoas na vida cotidiana, feitos de forma horizontal, portanto sem hierarquia, dinâmica, flexível e distributiva.

Enfim, exatamente o que fazemos nas nossas redes sociais digitais. Não nos submetemos a ninguém para postar ou deixar de postar; fazemos isso de forma espontânea ou planejada, mas fazemos; e ora temos mais ação, ora menos. Mas sempre estamos ali porque de fato a vida seria uma porcaria sem que estivéssemos em rede.

O detalhe do conceito de Barnes que mais gosto, porém, é que ele percebe que a rede social só funciona como tal porque é distributiva. Ou seja, como em uma rede de pesca, as ramificações, ou nós, são inúmeras e os contatos potencializados. Fora que pela característica da distribuição, é praticamente impossível que a comunicação entre os indivíduos seja interrompida. De maneira direta ou indireta, sempre estaremos em contato.

O Jaron Lanier, que citei antes, diz que quer ficar longe demais das redes porque todas foram fundamentadas em modelos de negócio que vão sempre priorizar a persuasão por algo ou algum produto. E isso é uma fábrica de emoções, distorções da realidade, medos, traumas, euforias e *stress*.

Bem, errado ele não está, mas eu acredito que se você souber usar bem as redes sociais, sua vida pode ser muito mais alegre, com boas e promissoras amizades, além de mais produtiva e rentável.

A questão é que assim como no mundo físico, fazer amigos nas redes é fácil. Aliás, mais fácil até diria por que quando conhece alguém pessoalmente precisa de um tempo ainda para descobrir detalhes importantes e dizer se vale ou não a pena continuar o relacionamento.

Pelos perfis é mais tranquilo. Em quatro ou cinco postagens você já tem a descrição perfeita se a amizade vai ser boa ou se é preciso correr da pessoa. Negócios também podem ser potencializados pelas redes.

Há um ditado no *marketing* digital de que é possível comprar e vender qualquer coisa pela internet. Concordo e fico bem assustado ao observar a verdadeira “feira” que acontece no grupo do meu condomínio todos os dias. Eu mesmo já vendi por lá. Nos dias que esfriam, então, a oferta de comida dobra e a galera cai de sola. Se embalar um montinho de terra comum, bem embaladinho, e soltar uma boa proposta, acho que vende.

Enfim, as redes sociais não podem mais ser ignoradas como espaço público de convivência. Podemos produzir mais e levar nossa mensagem a muito mais pessoas. Optar por não estar na rede é uma decisão e uma aceitação de que o mundo vai passar primeiro por lá antes de chegar aos seus ouvidos. E pode até ser tarde demais.

VARIAÇÃO E CONTATO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS AFRICANAS NOS FALARES MAZAGANENSES

Elzeny Monteiro Baía Cardoso⁴³⁸
Celeste Maria da Rocha Ribeiro⁴³⁹

Resumo: Este estudo objetiva evidenciar as consequências principais do contato linguístico, em uma comunidade quilombola situada no estado do Amapá, através da influência da língua africana sobre o português brasileiro falado pelos moradores do local. Serão considerados os aspectos sociohistóricos e ideológicos relacionados ao contato linguístico entre o português brasileiro e línguas africanas sob a perspectiva da Sociolinguística variacionista (LABOV, 2008 [1972]). Partiremos de abordagens e teorias acerca da formação dessa variedade, a fim de contextualizar as investigações das influências linguísticas nos falares do local, bem como destacaremos algumas concepções ligadas a aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos em estudos já realizados, considerando a influência de línguas africanas sob o português brasileiro, a fim de melhor entendimento sobre esse processo de formação. O suporte teórico que embasa esse estudo considera os pressupostos preconizados por Baxter, Lucchesi e Ribeiro (2009), Lucchesi (2012), Fiorin e Petter (2009), Bagno (2016), Mendonça (2012 [1933]), Labov (2008 [1972]), Matos e Silva (2008), Castro (1983) e Silva (2014). Os dados analisados são advindos de entrevistas feitas com moradores da referida comunidade, seguindo os parâmetros metodológicos preconizados por Labov (2008 [1972]) para a pesquisa variacionista. Essa comunidade compreende o Distrito de Mazagão Velho, localizado no sul do estado do Amapá, a qual se constitui em uma comunidade isolada, de formação étnico-racial afrodescendente, lugar de referência no estado devido a sua formação sociohistórica e cultural, marcada pelo povoamento de negros escravizados e remanescentes quilombolas. Os resultados refletem, inicialmente, uma possível influência da língua africana, falada por moradores mais antigos do local, registrada, sobretudo, no campo fonético-fonológico, através do emprego frequente de fenômenos como rotacismo, assimilação e iotização. Assim, o estudo procura ressaltar que estudar comunidades isoladas e/ou quilombolas permite encontrar maiores evidências das chamadas “irregularidades” no uso da língua, de forma a compreendê-las e mostrar que os estudos sociolinguísticos, além de propiciarem o conhecimento das variedades do português brasileiro – pois nelas estão as representações do que verdadeiramente é a língua materna,

438 Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras/UNIFAP. E-mail: elzenycardoso@hotmail.com.

439 Orientadora da pesquisa; Doutora em Linguística; docente no Departamento de Letras, Arte e Jornalismo; no Programa de Pós-Graduação em Letras/UNIFAP. E-mail: celribeiro042002@gmail.com

constituem-se também como um instrumento de combate aos estigmas linguísticos que tendem a refletir o preconceito linguístico nas comunidades.

Palavras-chave: Contato. Variação. Línguas africanas. Português.

Introdução

O Brasil é um país em que a maioria da população não se reconhece branca, mas que, apesar disso, vive num lugar em que o preconceito, o racismo excluem cultural e socioeconomicamente aqueles que não correspondem a um padrão de branquitude. Esse abismo de desigualdade, mesmo com tantos movimentos sociais e conquistas, entre leis, sistemas de cotas etc., ainda parece crescer numa sociedade centrada em pensamentos eurocêntricos. Esse contexto evidencia uma sociedade fortemente enraizada pelo preconceito que parece ter se esquecido de seu passado histórico diversificado socio-culturalmente e multilíngue. Desse modo, reconhecer que a constituição do português vernáculo brasileiro é resultado das influências de línguas africanas, considerando o contato linguístico também foi algo ignorado por muito tempo, sendo essa uma investigação que se opunha a um sistema imperialista que dominava aquela época.

Sob este cenário, este artigo aborda o papel do contato linguístico na história sociolinguística do Brasil, sobretudo as influências africanas no português brasileiro. Atualmente, essa temática tem sido bastante discutida nos estudos sociolinguísticos, a partir de reflexões voltadas aos aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos do português vernáculo brasileiro, como efeitos do contato linguístico. Entre esses estudos destacam-se Lucchesi *et al.* (2009), Lucchesi (2012), Fiorin e Petter (2009), Bagno (2016), Mendonça (2012 [1933]), Labov (2008 [1972]), Mattos e Silva (2008), Castro (1983), Silva (2014).

Assim, para discutir a referida temática, escolhemos a comunidade afrodescendente de Mazagão Velho, no estado do Amapá, por ter vivenciado o referido contato por muitos anos da história, em que por meio do registro de moradores do local, buscamos mostrar algumas evidências desse contato, na comunidade. Para isso, primeiramente trazemos uma breve contextualização sobre o cenário sócio-histórico em que o português brasileiro se organizou, depois apresentamos considerações teóricas sobre o contato linguístico; em seguida descrevemos o lugar onde se desenvolveu esta pesquisa e os procedimentos metodológicos considerados em sua execução e para finalizar analisam-se os fenômenos linguísticos recorrentes nos falares mazaganenses.

Os Africanos no Brasil: cenário sócio-histórico e linguístico

Vivemos em uma sociedade marcada pelo preconceito, pelo racismo, pela desigualdade social. Essas mazelas disseminam-se em nosso meio por intermédio de uma herança histórica

de miséria e escravidão. Um passado que por vezes foi silenciado, outras apagado, que nos foi contado na perspectiva do colonizador e que inseriu nas mentes humanas a ideia de que todos somos “diferentes”, que alguns são mais privilegiados que outros, que a desigualdade social é natural à existência humana. Com essas reflexões, retomamos alguns pontos que nos permitem compreender o trajeto do tráfico negreiro no Brasil, para assim nos situarmos, linguisticamente, para o que nos propomos realizar neste artigo.

Desde o século XV, com a exploração dos portugueses na costa da África, começam-se as submissões a trabalhos escravos. Inicialmente, por meio de trocas entre mouros e negros africanos; em seguida, como atividade necessária para o mercado europeu. Surge então o tráfico negreiro. O Brasil, após às resistências indígenas contra o trabalho forçado, o que ocasionava constantes fugas, tomou essa atividade como lucrativa. O que temos a partir daí é uma realidade que se projeta por mais de três séculos no Brasil. A crescente importação de negros africanos trouxe uma mudança considerável na demografia histórica do país, em que no século XVI tem-se o início do tráfico (com 20% de africanos), no século XVII (com 30% de africanos, 20% de negros brasileiros e 10% de mulatos) e no século XVIII (20% de africanos, 21% de negros brasileiros e 19% de mulatos), onde temos o seu apogeu, e um decréscimo que ocorreu apenas no século XIX (com 2% de africanos, 13% de negros brasileiros e 42% de mulatos), tendo em vista a proibição do tráfico, instituída pela lei Eusébio de Queirós (MENDONÇA, 2012 [1933]; MUSSA, 1991 *apud* MATTOS; SILVA, 2008).

Observando os registros acima, podemos notar que se somarmos o percentual de africanos aos seus descendentes, teremos, com exceção do século XVI, uma formação demográfica constituída majoritariamente por negros. Esse cenário nos evoca o seguinte questionamento: “como ignorar a contribuição das línguas africanas na caracterização do português se tivemos uma composição majoritária de negros/não brancos na formação histórica do Brasil?”. É evidente que temos a resposta para esta pergunta se pensarmos num país com pensamentos e atitudes eurocêntricas, que acreditava estar na língua do colonizador “[...] seu prestígio superior, que forçava os indivíduos ao uso da língua que exprimia a melhor forma de civilização” (NETO, 1963 [1951], p. 67 *apud* LUCCHESI, 2012, p. 52).

Por esse motivo, são poucos os registros que nos limitam a investigações mais profundas sobre esse tema, mas que a Sociolinguística, na perspectiva variacionista, vem buscando superar. Sendo assim, torna-se importante nos situarmos sobre a origem desses negros escravizados para melhor compreendermos as ocorrências linguísticas provenientes desses contatos.

Os ciclos de importação do tráfico ocorriam por razões exclusivamente econômicas: nos séculos XVI e XVII, a cultura da cana de açúcar e do fumo, no século XVIII, a exploração das minas de ouro e diamante, além da colheita de especiarias e cultura do algodão e, no século

XIX, a cultura do café. A cada ciclo, a origem dos africanos trazia configurações diferentes devido às distintas companhias responsáveis pelo transporte dos negros, as quais traziam africanos de diversas localidades da África, com perfis quase sempre heterogêneos (MENDONÇA, 2012 [1933]).

De acordo com Mendonça (2012 [1933]), a maioria dos negros escravizados nos primeiros séculos de escravidão eram de Angola e Costa da mina, já no século XIX, além dessas localidades, passaram a ser traficados negros do Congo, Bissau, Camerum, Moçambique, Malambo, Ajudá e Cabimda. Em todos os ciclos, as constantes representações da Costa da Mina e Angola estiveram sempre presentes.

Nessa perspectiva, tomando como referência os estudos das origens das línguas africanas (FIORIN; PETTER, 2009), a presença de duas seções de línguas africanas introduzidas no Brasil, as línguas bantas, que foram trazidas pelos africanos muito antes de qualquer outra e foram dispersadas pelas regiões brasileiras, e as línguas sudanesas, das quais se destaca o iorubá, que chegou bem mais tarde e que ocupou, principalmente, o recôncavo baiano, reduzindo-se ao uso de comunidades confinadas, sob forma de línguas culturais e secretas. Dentre essas línguas, destaca-se o quimbundo (banto) como o que mais influenciou a formação gramatical do português brasileiro.

O Português Vernáculo e a importância do contato linguístico

Cumprir lembrar que a formação étnico-racial do Brasil apresenta uma mistura de povos, raças e ideologias provenientes de inúmeras etnias indígenas e de africanos vindos de diferentes localidades da África, além dos europeus que se instalaram por aqui. Se acreditamos no processo de miscigenação em todos esses aspectos já citados, por que ignorarmos as influências linguísticas na formação do português brasileiro? Nesse sentido, destacamos aqui, fundamentados em pesquisas e teorias, a tese da formação linguística do português vernáculo no Brasil, por meio do contato entre línguas, especificamente, as línguas de base africana, por razões já citadas no tópico anterior.

O Brasil é um dos países mais monolíngues do mundo com 98% da população falante do português (LUCCHESI, 2012). Isso se deve a um passado marcado pelo silenciamento, que ignorou o multilinguismo⁴⁴⁰ aqui presente, que extinguiu etnias inteiras e impossibilitou qualquer registro das línguas africanas no Brasil para manter a postura da homogeneidade linguística. Essa cultura do apagamento perdurou por todos os séculos coloniais e imperialistas e ainda

440 Na perspectiva de Bagno (2016), o multilinguismo aqui mencionado significa a presença da diversidade de línguas existentes no Brasil na maior parte do período colonial.

se debruçou entre os séculos XIX e XX. É nesse período que a linguística é institucionalizada como ciência, quando a corrente estruturalista estava em voga, reforçando os ideais de uma língua pura e excluindo a fala dos estudos linguísticos. Como defensores desses pensamentos, temos Silva Neto (1951) e Elia (1970 *apud* LUCCHESI, 2012) ao ratificarem a influência dos aloglotos na aceleração das tendências naturais de mudanças da língua

Sobre esse aspecto, Naro e Scherre (2007, p. 48 *apud* LUCCHESI, 2012, p. 52) também acreditaram que “[...] o impulso motor do desenvolvimento do português do Brasil veio já embutido na deriva secular da língua de Portugal”. É fato que possuímos duas vertentes da língua portuguesa no Brasil, uma culta constituída pelos usos de uma minoria de privilegiados, e uma norma popular, constituída pela fala da grande maioria da população, que possui pouca ou nenhuma escolaridade. Sobre essa última, foi que se espargiram pelo Brasil suas inúmeras variedades, e é dela que se ocupou a Sociolinguística, a corrente linguística que se declinou ao estudo da fala, elemento que era excluído pelo Estruturalismo e pelo Gerativismo, e que somente a partir de 1960 se revela de forma sistemática e, portanto, é quando se começam as investigações mais precisas sobre as relevâncias das línguas de contato para a formação do português popular. E sobre isso Labov (2008 [1972], p. 20) afirma que:

[...] uma abordagem que considera apenas as pressões estruturais dificilmente pode contar a história toda. Nem todas as mudanças são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação.

É com base nessa teoria que insistimos numa perspectiva de um português brasileiro proveniente do contato massivo entre línguas que, conforme o contexto social a que são submetidas essas interações, necessariamente nem levam a uma formação de um crioulo ou *pidgin*, mas a uma variedade da língua que prevalece na situação de contato, com ocorrências de mudanças estruturais, podendo levar à transferência da gramática de outras línguas envolvidas, além da língua dominante (LUCCHESI, 2012).

Nos anos finais do século XIX, 2/3 da população brasileira era não-branca, com mais de 80% morando na zona rural e 90% sem qualquer instrução escolar. Além disso, a maioria falante dessas variedades não obedecia à gramática do português europeu, o que nos leva a crer que essas mudanças se tornaram defectivas pela imposição de uma língua de superstrato com uma adequação gradual baseada numa gramática de origem africana. Assim, é comum vermos a referenciação dada às influências de origem africana e indígena somente à composição lexical. Palavras como *mocambo*, *caçula*, *moleque*, *dendê*, *cachaça* e *quitanda* estão presentes nos livros didáticos como a única identidade linguística herdada dos negros africanos. Mas,

de acordo com pesquisas realizadas no âmbito comparativo do português falado em outras comunidades africanas com colonização portuguesa, as quais passaram pelo mesmo processo de imposição linguística que vivenciamos, muitos desses estudos revelam uma proporção significativa da estrutura gramatical africana na formação do português vernáculo brasileiro.

Como exemplo desses trabalhos, merecem destaque no campo fonético-fonológico os estudos de Mendonça (2012 [1933]) para esclarecer as ocorrências de alguns fenômenos linguísticos de base fonético-fonológica, considerando comparações frequentes com formações de crioulos africanos nas localidades das ilhas de S. Tomé, Príncipe e Ano bom, Guiné e Cabo Verde, bem como os estudos comparativos ocorridos em Moçambique e Angola. São apontados pelo autor a presença de fenômenos como *lotização* (*mulher* → *muyé*); *Assimilação* (*José* → *Zozé*; *registro* → *rezisto*); *Dissimilação* (*negro* → *nego*; *alegre* → *alegue*); *Apócope* (*cafezal* → *cafezá*; *mel* → *mé*); *Rotacismo* (*rapaz* → *lapassi*; *claro* → *craro*); *Monotongação* (*cheiro* → *chêro*; *peixe* → *pêxe*; *couve* → *côve*); *Aférese* (*tá* → *estar/está*; *ocê* → *você*; *Bastião* → *Sebastião*).

Há ainda inúmeros outros casos que nos direcionam para esses fenômenos de mudança fonética, por exemplo, a ocorrência de metátese, abertura de vogais pretônicas, síncope do *d* no grupo *nd* (gerúndio), nasalização de vogais orais, entre tantos outros que não temos espaço aqui para descrevê-los. Muitos desses casos ainda são presentes em Angola e em Moçambique (FIORIN; PETTER, 2009).

No campo morfossintático ilustramos aqui com o fenômeno de Concordância nominal de número em que o quimbundo marcava o plural em nomes por meio de morfemas iniciais específicos: como em *Ma + embe* → *maembe* = pombos ou *Gi + fuba* → *gifuba* = farinhas; quadro semelhante com a concordância verbal; com o uso do Pronome-sujeito no lugar de objeto; emprego da preposição “em” indicando lugar e direção (FIORIN; PETTER, 2009; LUCCHESI *et al.* 2009; LUCCHESI, 2012; BAGNO, 2016).

Assim, convém ressaltar que os estudos sociolinguísticos trouxeram grandes avanços para um melhor conhecimento e entendimento do cenário linguístico brasileiro, pois o que temos hoje sobre esses estudos mostra não somente as variedades existentes do português, mas as categorizam, explicam suas origens e seus cenários sempre sujeitos a mudanças, pois a língua é moldada pelos constituintes de um passado, um presente e um possível futuro.

A partir dos próximos tópicos, para melhor elucidar o tema, faremos um recorte dos principais usos feitos na comunidade de Mazagão Velho, no estado do Amapá, a qual se autodeclara afrodescendente por constituir em sua formação étnico-racial ascendências africanas, provenientes de negros escravizados (VIDAL, 2008).

Procedimentos metodológicos

a) Localidade pesquisada

A escolha pela comunidade de Mazagão Velho se deu justamente pelo fato de ser um local que possibilitou o contato entre o português e as línguas africanas. Para entender esse panorama, destacamos que a comunidade de Mazagão Velho, distrito do município de Mazagão, localizada no sul do estado do Amapá, é considerada a matriz de boa parte das tradições afro-amazônicas existentes e preservadas no estado. Comunidade que se autodeclara afrodescendente e que é referência no Marabaixo e no Batuque⁴⁴¹ (OLIVEIRA, 2015). A população mazaganense, mesmo não se declarando quilombola, mantém suas origens africanas, em que a tradição religiosa e cultural se tornou um marco para o povo amapaense.

É inquestionável a importância histórica do distrito de Mazagão Velho para o estado do Amapá por ter abrigado a cidade transplantada de Marrocos⁴⁴², do norte da África em 1770, por constituir, em sua formação étnico-racial, representações de portugueses, indígenas⁴⁴³, negros escravizados e ainda negros remanescentes de quilombo, bem como os mestiços brasileiros que foram se expandindo no decorrer do tempo (VIDAL, 2008). O referido distrito está localizado a 41 km da capital Macapá, cujo acesso ocorre por vias totalmente pavimentadas e asfaltadas, porém por muito tempo a estrada de chão dificultou o acesso a essa comunidade (OLIVEIRA, 2015). Esse lugar possui suas poucas vias pavimentadas por bloquetes, onde há locais públicos como igrejas, escolas, sede comunitária, posto de saúde, correios, praça, balneário, campo de futebol e algumas propriedades privadas como lojas, panificadora e pousadas.

Segundo dados do IBGE de 2010⁴⁴⁴, o distrito de Mazagão Velho possui uma população aproximada de 7.598 habitantes entre moradores da zona urbana e da ribeirinha. Em sua composição sócio-histórica e linguística estão presentes a cultura dos negros, trazidos para a região amazônica com finalidade escravagista e que chegaram em muitas localidades do estado do Amapá formando quilombos, refugiando-se desse tipo de trabalho; assim, Mazagão Velho constitui, segundo os estudos, o palco original de todo esse processo (OLIVEIRA, 2015), pois junto com esses negros, vieram não somente suas culturas, mas também suas histórias e suas línguas (bantas, neste caso). Desse modo, acreditamos que esse cenário favorece o desenvolvimento de pesquisas linguísticas pelo viés de elementos históricos e culturais, considerando o contato entre as línguas.

441 Manifestações culturais apresentadas em eventos religiosos na comunidade de Mazagão Velho (AP). São referências para o estado por preservar marcas africanas. O Marabaixo, mesmo representando rituais africanos, é uma manifestação originariamente amapaense. O batuque amapaense também é original, mesmo que haja outras versões em outras localidades amazônicas, nenhuma compreende as características encontradas nas terras amapaenses (OLIVEIRA, 2015).

442 Para melhor compreender a história de Mazagão Velho, sugere-se a leitura da obra *Mazagão, a cidade que atravessou o Atlântico* (VIDAL, 2008).

443 Os indígenas foram os primeiros a estar no local, hoje chamado de Mazagão Velho. Foram eles, inclusive, que serviram de mão de obra para a construção da vila mazaganense (VIDAL, 2008).

444 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. (faz-se necessário frisar que não houve nenhum censo demográfico desde 2010, estando sendo aguardado em 2022).

b) Coleta de dados: Para esse trabalho, os dados coletados advêm de recortes de entrevistas realizadas no período de 2014/2015 na comunidade supracitada, coletados pela pesquisadora Dra. Edna Oliveira⁴⁴⁵, para o desenvolvimento de pesquisa de caráter etnolinguístico e que foram gentilmente cedidos para nosso estudo. Essas entrevistas foram geradas por meio de conversas informais entre pesquisadora e entrevistados. Após a seleção dos áudios gravados, procedeu-se ao recorte dos trechos que evidenciavam fenômenos linguísticos variacionistas, os quais foram destacados para posterior análise. A entrevista foi transcrita por meio da Chave de Transcrição do Projeto Vertentes⁴⁴⁶ (LUCCHESI, 2002), o que possibilitou perceber com mais clareza as ocorrências linguísticas nos informantes. Assim, conforme identificavam-se os fenômenos, eram feitos os recortes e as análises devidas.

c) Sujeitos de pesquisa: foram considerados dados de fala somente de dois informantes: um do sexo feminino, funcionária da secretaria de uma escola⁴⁴⁷, 58 anos e que nunca saiu da comunidade para outros lugares, possui somente o ensino fundamental; o outro informante é do sexo masculino, 58 anos, compositor de letras do marabaixo e atua ativamente nas festas locais, possui ensino médio completo; ambos os informantes nasceram e sempre viveram na comunidade.

Análise e discussão dos dados

Convém ressaltar que esse artigo constitui um recorte de dissertação em andamento, por isso não estamos ainda com o conjunto de dados transcritos e analisados completamente; trazemos para esse texto apenas uma parte desse conjunto, na qual percebemos alguns fenômenos variacionistas de natureza fonético-fonológica e morfossintática, nos falares dos moradores mazaganenses. Assim, no tópico seguinte destacamos inicialmente as ocorrências no campo fonético-fonológico e em seguida, no campo morfossintático e, posteriormente, uma discussão preliminar acerca dessas realizações.

Análise de aspectos fonético-fonológicos nos usos pelos mazaganenses

Castro (1983, p. 99) traz reflexões acerca de como a fonologia do português do Brasil se afastou da fonologia do português europeu, o que ela chama de:

445 Dra. Edna Oliveira é professora na Universidade Estadual do Amapá (UEAP).

446 Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br>

447 É interessante saber que, na entrevista, a informante declara iniciar seus trabalhos na escola como professora, mas com o tempo não pôde mais atuar porque só possuía “o primeiro garau”. Então, foi aproveitada na secretaria da escola. Depois foi incorporada ao quadro federal, pois naquela época o Amapá ainda era território federal e todos os funcionários passaram a pertencer a esse quadro.

[...] um compromisso entre duas forças dinamicamente opostas e complementares: *a priori*, uma imantação dos sistemas fônicos africanos em direção ao sistema do português e, em sentido inverso, um movimento do sistema fônico português em direção aos sistemas africanos.

Isso demonstra o quanto nesse processo houve tanto conservação de particularidades fonológicas linguísticas africanas que coincidiram com certas derivas românicas do português, quanto conservação de certas particularidades fonológicas específicas dos sistemas linguísticos africanos (CASTRO, 1983). Desse modo, inferimos estar nesse processo a variação do português brasileiro, como no caso dos usos pelos falantes mazaganenses. Os casos mais recorrentes nesses falantes foram:

- Rotacismo: “sim... nós assim, se não tem a gente faz essa pessoa *adquilir* isso”.

Aqui temos um caso de *rotacismo*, em que se observa a substituição do *r* para o *l*: *adquirir*→*adquilir*. Retomamos aqui a hipótese desse fenômeno fonético-fonológico se sustentar nos falares populares devido à possibilidade de pronúncia difícil, tendo em vista a incorrência do *r forte* nas línguas bantas.

- Dissimilação: “[...] aí a gente sai *pa*, quando é ali *pa*... *po* ajudante é lá *pa* [Foz], esse ano a gente vai lá *pa* [Foz], vamo *pa* casa do seu Manoel Queiroz”.

As expressões *pa* e *po* correspondem respectivamente ao ‘pra’ e ao ‘pro’ popular. Nesse caso ocorre com a preposição *para* a *dissimilação*, o que caracteriza um grupo consonântico de elocução difícil: *para*→*pra*→*pa*; *para o*→*pro*→*po*.

Os fenômenos do Rotacismo e da Dissimilação chamam bastante atenção, pois não são muito comuns nos falares amapaenses (RAZKY; RIBEIRO; SANCHES, 2017). Outros fenômenos foram identificados, mas esses se destacam como particularidades que merecem atenção. Conforme o ALAP (Atlas Linguístico do Amapá)⁴⁴⁸, a realização do fenômeno do Rotacismo em nível de estado ocorre apenas em 6% dos casos; já em Mazagão ele aparece em aproximadamente 5% das ocorrências. O fenômeno da Dissimilação não foi considerado nas cartas fonéticas do ALAP. Assim, acreditamos que esses fenômenos recorrentes nos usos dos mazaganenses, principalmente na comunidade de Mazagão Velho, merecem investigação mais acurada, em razão das condições sócio-históricas e culturais do local.

Análise de aspectos morfossintáticos nos usos pelos mazaganenses

No Brasil, acreditamos na mudança gramatical proveniente do contato linguístico de forma gradual, pois entendemos que os aspectos morfossintáticos aqui especificados constituem o

⁴⁴⁸ Atlas Linguístico do Amapá: organizado por Razky, Ribeiro e Sanches (2017).

perfil atual do português brasileiro, tendo em vista todo o processo sócio-histórico e linguístico já descrito anteriormente. No caso da comunidade estudada, destacamos as seguintes ocorrências:

- Substituição da primeira pessoa do plural (nós) pela expressão “a gente” em mesma posição na sentença: *A gente faz as novena que é mesmo a ladainha que aqui é no...novena.*

Observemos aqui a ocorrência de *a gente* com a concordância adequada em 3ª pessoa (faz), porém houve ocorrências como: *Então às vezes a gente vamo descobrindo coisas que nem nós acreditaríamos...* em que o verbo não concorda gramaticalmente com o sujeito *a gente*, levando à concordância semântica, fenômeno bem comum no falar popular, em que se faz uma associação de *a gente* como correspondente a várias pessoas.

Em relação ao uso de *nós*, houve oscilações nos dados analisados, pois ora o falante realiza a concordância adequada, de acordo com a norma padrão/culta do português como em *ficamos aqui sempre; nós fumo; nós temo...* embora alguns casos demonstrem alterações fonológicas, mas que não deixam de refletir a marcação de plural; por outro lado, há aqueles que não marcam a concordância conforme essa norma: *nós tava com tudo preparado.*

Vale lembrar que essas análises consideram ocorrências de concordância de somente dois falantes, os quais registram a alternância no uso dessas realizações. A Tabela 1 seguinte aponta esse contexto e o quantitativo de ocorrências por falante.

Tabela 1 - Ocorrências de concordância verbal entre as variantes “nós” e “a gente”.

Perfil do Falante	Variante 1	Variante 2	Variante 3	Variante 4	Variante 5
	a gente por nós na 3ª pessoa do singular: “Aí quando é dia 17 a gente faz a chegada aqui dele [...]”	a gente na 1ª pessoa do plural (concordância semântica): “Então, às vezes a gente vamo descobrindo coisas [...] ”	Uso de nós na 3ª pessoa do singular: “ [...] nós tava com tudo preparado [...] ”	Uso de nós na 1ª pessoa do plural: “[...] nós temos um ponto, uma sede onde eu peço [...]”	Uso de nós na 1ª pessoa do plural (popular): “[...] nós fumo umas duas noite lá po pavão [...]”
1- mulher, 58 anos, ensino fundamental	39	–	–	2	4
2 – homem, 58 anos, ensino médio	41	1	1	36	12

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 1 evidencia que as ocorrências mais evidentes estão em torno do uso de “a gente” concordando com a terceira pessoa do singular, o que constitui um fenômeno comum do português popular no Brasil. Esse registro é comum nos dois informantes, o que nos mostra a força com que a substituição de *nós* por *a gente* vem se instituindo nessas comunidades (LUCCHESI *et al.*, 2009). Podemos também observar que as ocorrências de concordância verbal na primeira pessoa do plural, conforme preconizada pela norma culta, destacam distanciamento entre a falante 1 (2 casos) e o 2 (36 casos), com grande probabilidade de ser justificada pela escolaridade dos falantes. Porém, para os casos de alomorfa observados em “nós vamo”, “nós fumo”, “nós temo”, parece ser comum entre os falantes e, neste caso, a escolaridade não justifica, visto que o de ensino médio empregou mais (12) que a de ensino fundamental (4).

Destaque também para as variantes 2 e 3 em que não houve ocorrências na falante mulher e no falante homem registrou-se apenas um caso para a variante 2: “a gente vamo” e um caso para a variante 3: “nós tava”. Esse quadro de ampla variação entre os falantes revela o nivelamento linguístico em curso que vem sendo provocado pela difusão dos padrões urbanos para todas as regiões do país (LUCCHESI *et al.*, 2009), inclusive das comunidades mais afastadas dos centros urbanos, como é o caso da comunidade estudada, pois Mazagão tem estreitado seu acesso ao centro urbano, da mesma forma que moradores da capital e outras localidades mais urbanas acessam mais rapidamente hoje essa localidade devido aos grandes avanços quanto às construções das pontes e à pavimentação das estradas. Essa mobilidade e acessibilidade facilitadas hoje diminuiu o isolamento dessa comunidade que por séculos manteve-se em total isolamento e que hoje ainda é considerada isolada mais por sua distância em relação à capital do que por seus meios de acesso. Esses fatores certamente contribuem e influenciam os usos linguísticos presentes nos falares mazaganenses.

Essas perspectivas sobre as ocorrências da concordância verbal ou não considerando a primeira pessoa do plural, bem como a expressão nominal *a gente*, ocupando a mesma posição na sentença, será discutida de uma forma mais abrangente e mais detalhada na pesquisa sociolinguística que estamos realizando para concretização de dissertação.

Acreditamos na tendência de que os fenômenos supracitados refletem no português brasileiro a miscigenação e, conseqüentemente, a influência do contato linguístico ocorrido no período da colonização portuguesa no país. Alguns deles, como o rotacismo e a dissimilação, parecem constituir uma particularidade desses falantes, mas, como já expusemos anteriormente, são fenômenos que merecem uma investigação mais robusta a partir de um conjunto de dados ampliado. No entanto, o que foi observado nos permite dizer que as variações existentes nos falares mazaganenses representam o que constitui o vernáculo do português brasileiro, lembrando que pesquisar comunidades isoladas, sobretudo com formação étnico-racial negra,

possibilita apontar evidências dos locais onde essas variantes estão mais presentes e mais se desenvolvem. Isso não infere dizer que nos centros urbanos esses traços linguísticos não ocorram, na verdade, isso implica justamente o que buscamos aqui comprovar, que as “irregularidades” da língua são provenientes do contato do português com línguas africanas e esse contato levou ao vernáculo do português brasileiro.

Segundo Labov (2008 [1972], p. 306), “ninguém negaria a importância de conquistas, invasões e imigração em massa, com conseqüente extinção, superposição ou fusão de línguas inteiras”, pois mesmo havendo discordâncias entre os linguistas em relação aos efeitos de certas mudanças sociais da língua, há áreas de consensos entre eles e as influências de contato entre línguas é uma delas. No Brasil, sabemos que as irregularidades da língua são de caso leve, mas que são nítidas as influências fonológicas e gramaticais advindas das línguas africanas (LUCCHESI *et al.*, 2009), tendo em vista que por mais de três séculos, o português, mesmo sendo a língua do dominador, era quantitativamente inferior em relação ao multilinguismo da maioria de povos outros que aqui viviam, sobretudo os africanos.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste texto expressam a defesa de uma corrente firmada na investigação da influência do contato linguístico na formação do português brasileiro, buscando suscitar reflexões além da visão de uma língua homogênea, com normas e padrões gramaticais únicos a serem seguidos. Nessa perspectiva, buscamos propiciar um conhecimento real de determinadas ocorrências linguísticas, a fim de que possa apoiar a luta contra o preconceito linguístico, levando ao entendimento de que o português vernáculo brasileiro é resultado de influências de línguas de contato, sobretudo as africanas. Acreditamos que mostrar esses fenômenos por meio de explicação fundamentada em estudos linguísticos é, certamente, uma abordagem inovadora, desfragmentada, pois mesmo que os estudos das variedades já componham o currículo escolar, ainda vemos versões caricaturais de dialetos descontextualizados, que nem sempre correspondem à realidade.

Vale ressaltar que o estudo de comunidades isoladas e/ou quilombolas permite encontrar maiores evidências das “irregularidades” linguísticas, pois nessas comunidades os fatores sociais justificam claramente as variáveis e respectivas variantes linguísticas presentes, marcados, principalmente, pelas desigualdades sociais, baixo acesso à educação formal, além da formação étnico-racial. Nosso propósito ao elegermos a comunidade de Mazagão Velho como fonte de pesquisa foi também mostrar que os estudos sociolinguísticos propiciam o conhecimento das variedades do português brasileiro e constituem importante instrumento de combate aos estigmas linguísticos.

Por fim, convém dizer que esses fatores sociais constituem apenas alguns aspectos da realidade brasileira atual, por isso, espera-se que o futuro revele um cenário novo em que as pesquisas, sobretudo as de cunho sociolinguístico, possam cumprir a real função de destacar as diversidades, como a linguística, reflexos de povos e raças mistas, responsáveis por sua identidade sócio-histórica-cultural e, conseqüentemente, linguística.

Referências

BAGNO, M. O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro. **Cadernos de Literatura em tradução**, São Paulo, n. 16, p. 19-32, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2359-5388.i16p19-32>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CASTRO, Y. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, p. 81-106, jan.1983. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/elg/article/view/403/400>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida Maria (org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/images/cor_ou_raca. Acesso em: 16 fev. 2022.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LUCCHESI, Dante. **Projeto vertentes do português popular do estado da Bahia**. Salvador: UFBA/CNPQ, 2002. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/>.

LUCCHESI, Dante *et al.* **O português Afro-brasileiro**. Salvador: EdUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, Espanha, v. 4, p. 45-65, jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Sauer, 2012 [1933].

OLIVEIRA, Edna. **Devoção, tambor e canto**: um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão Velho. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

RAZKY, Abdelhak; RIBEIRO, Celeste; SANCHES, Romário. **Atlas Linguístico do Amapá**. São Paulo: Labrador, 2017.

SILVA, A. R. Português brasileiro, línguas africanas e história: reflexões. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 27, p. 1-33, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/567>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VIDAL, Lu. **Mazagão, a cidade que atravessou o Atlântico**: do Marrocos à Amazônia (1769-1783). Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VARIAÇÃO NO USO DOS CONECTORES SEQUENCIADORES TEMPORAIS E E AÍ EM GÊNEROS NARRATIVOS PRODUZIDOS POR PRÉ-ADOLESCENTES NATALENSES: UMA QUESTÃO ESTILÍSTICA

Jéssica Campos

Resumo: A presente pesquisa, baseada no aporte teórico-metodológico da sociolinguística variacionista, analisa o fenômeno de variação entre os conectores E e AÍ na função de sequenciação temporal de eventos. Os dados foram coletados em entrevistas sociolinguísticas integrantes do Banco de Dados Fala-Natal, tendo sido retirados dos trechos correspondentes a narrativas de experiência pessoal e narrativas vicárias. Os informantes pertencem ao grupo etário entre 8 e 12 anos e estão distribuídos igualmente quanto ao sexo. Controlamos a influência dos fatores gênero textual e sexo. Os resultados referentes ao gênero textual mostraram elevada taxa do AÍ devido ao caráter informal dos gêneros narrativos, além disso verificou-se que o tipo de narrativa não interferiu na escolha por uma ou outra variante. Já os resultados referentes ao sexo apontam para uma mudança em fase de conclusão devido à elevada taxa da variante informal, AÍ, entre as mulheres.

Palavras-chave: Conectores. Gênero textual. Sexo. Mudança.

Introdução

À luz do aparato teórico-metodológico da sociolinguística variacionista, a presente pesquisa aborda o fenômeno da variação envolvendo as variantes E e AÍ, quando estas cumprem a função de sequenciadores temporais. A sequenciação temporal de eventos envolve a junção coesiva de porções textuais, de modo a organizar os eventos conforme sua ordem de ocorrência no tempo, isto é, um evento ocorreu seguindo um outro.

A sociolinguística dedica-se a investigar a língua levando em consideração seu dinamismo e heterogeneidade. Essa heterogeneidade, no entanto, não interfere na comunicação e no entendimento entre os falantes, e é passível de sistematização quantitativa (cf. TARALLO, 1985). Ou seja, falamos de uma heterogeneidade ordenada (cf. TAGLIAMONTE 2006). Além disso, “a sociolinguística tende a enfatizar a linguagem no contexto social” (cf. TAGLIAMONTE, 2006), isto é, enxerga os fatores sociais como influenciadores dos fenômenos linguísticos.

A escolha por E e AÍ se deu pelo fato de serem eles os conectores mais recorrentes no *corpus* na função analisada. E e AÍ são duas formas distintas que cumprem a mesma função, no caso, a sequenciação temporal de eventos, sendo assim, as tomaremos por variantes. Tarallo (1985, p. 8) define variantes linguísticas como “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa com o mesmo valor de verdade”. A pesquisa busca obter respostas acerca da motivação do falante ao escolher uma ou outra forma. Para isso, serão analisados os fatores gênero textual e sexo do informante como influenciadores no processo de variação; o primeiro relaciona-se ao aspecto estilístico e o segundo, ao social.

Para a sociolinguística, fatores de ordem estilística relacionam-se ao espectro formal-informal. Consideramos o conector E como neutro quanto ao grau de formalidade, tendo em vista seu maior tempo de existência no português brasileiro e, sendo assim, já consolidado há mais tempo na fala, e o AÍ, por ser mais recente no português brasileiro (doravante PB), ainda é tido como mais informal e, por vezes, é estigmatizado (cf. TAVARES 2014). Seguem exemplos de ocorrências de E e AÍ em narrativas de experiência pessoal e vicária:

(1) “Ela abriu a porta, abriu a - o fedor foi só na cabeça dela. (risos) AÍ caiu. Eu ri, acordei assim, ela “manhe, ele botou armação aqui, aqui no quarto dele pra eu me melar todinha.” AÍ tá bom, bota à vontade. AÍ mainha brigou.” (NAT11)

(2) “AÍ a menina foi falou assim, “olha, pede para os seus pais pra você passar um final de semana aqui em casa”, aí ela falou, “meus pais não vão deixar porque tenho que ir pra igreja, e tenho um compromisso na igreja.” AÍ ela falou, “vai!”, aí ela falou... aí ela falou assim, “eu vou, mas só que você vai ter que ir num outro dia pra minha igreja.” (NAT04)

Os dados foram extraídos de dois gêneros narrativos produzidos por informantes dos sexos feminino e masculino entre 8 e 12 anos, em situações reais de fala. A escolha pelos gêneros em questão justifica-se pelo fato de que os conectores E e AÍ são demasiadamente recorrentes em gêneros narrativos, visto que, ao narrar, se faz necessário elencar os eventos em uma sequência temporal. Conforme Labov (2013, p. 223), “narrativas são identificadas pela juntura temporal”. Os gêneros elencados são: narrativa de experiência pessoal (doravante NEP) e narrativa vicária (doravante NV).

São estes os objetivos da presente pesquisa:

1) Analisar os conectores sequenciadores E e AÍ como variantes na indicação de sequenciação temporal em narrativas de experiência pessoal e em narrativas habituais produzidas oralmente, em situação de entrevista sociolinguística, por natalenses de 8 a 12 anos.

2) Averiguar se os gêneros narrativa de experiência pessoal e narrativa viária, que podem ser diferenciados estilisticamente, influenciam o uso dos conectores E e AÍ.

3) Verificar se o sexo dos informantes influencia o uso dos conectores E e AÍ.

Metodologia

No que se refere aos procedimentos, a presente pesquisa é de natureza experimental, consistindo em “determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto” (GIL, 2007 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 36). Quanto aos objetivos, a pesquisa é de natureza explicativa, buscando explicar “o porquê das coisas através dos resultados oferecidos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). O tipo de abordagem adotada é quantitativa, em linha com a perspectiva da sociolinguística variacionista. Os dados para realização da pesquisa foram obtidos em entrevistas sociolinguísticas integrantes do Banco de Dados FALA-Natal, cuja organização foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, parecer nº 244.207/CAAE 11652312.2.0000.5537. O banco de dados é composto por 48 entrevistas sociolinguísticas com indivíduos representativos da comunidade de fala natalense, distribuídos quanto à idade e ao sexo. Para esta pesquisa, foram utilizadas 12 entrevistas, correspondentes aos informantes de 8 a 12 anos, distribuídos entre os sexos feminino e masculino. Esse grupo etário foi selecionado por ter sido aquele que mais produziu textos de gêneros narrativos.

A fonte dos dados desta pesquisa, a entrevista sociolinguística, é um macrogênero, pois, no decorrer de sua realização, inúmeros outros gêneros podem surgir (narrativas, relatos de procedimento, relatos de opinião etc.) (cf. TAVARES 2014). A entrevista sociolinguística é um método comum em estudos sociolinguísticos e objetiva que o informante tenha a palavra pela maior parte do tempo, pois a entrevista sociolinguística “é considerada um fracasso se o falante não fizer mais que responder perguntas” (TAGLIAMONTE, 2006, p. 39). Existe uma situação de entrevista, mas espera-se que flua como uma conversa na qual o falante sinta-se à vontade, permitindo que emergja o vernáculo.

Acerca do vernáculo, podemos entendê-lo como sendo “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala”, conforme Labov (2008, p. 244). Ou seja, o vernáculo emerge nos momentos em que o falante está absorto ou envolvido na conversa a ponto de não se preocupar com a maneira que fala; é o estilo que representa mais fielmente a fala corriqueira, casual do informante. No âmbito da sociolinguística, o vernáculo é tido como o melhor estilo para a coleta de dados casuais e espontâneos.

Os dados para análise foram obtidos não no total das entrevistas, mas nos trechos correspondentes a narrativas de experiência pessoal e narrativas vicárias. A NEP é caracterizada como uma narrativa não ficcional em que o narrador conta um ou mais eventos que se passaram em certo tempo e lugar, envolvendo a si mesmo, e talvez, a outros indivíduos (cf. TAVARES 2014). Na NV, o narrador conta eventos que se passaram com terceiros e que lhe foram transmitidos.

Sendo assim, a NEP é contada em primeira pessoa do singular, enquanto a NV é transmitida em terceira pessoa do singular (cf. NORRICK, 2013). As narrativas vicárias se dividem em dois grupos: eventos reais, que foram relatados ao informante por seus protagonistas ou por terceiros; e eventos ficcionais, os quais o falante assistiu, por exemplo, em um filme ou novela, e cujos protagonistas são personagens. Para a pesquisa, foram utilizados os dois tipos.

Quanto ao sexo do informante, conforme inúmeros estudos sociolinguísticos feitos em diferentes línguas têm mostrado, as mulheres tendem a ser mais conservadoras, dando mais preferência a formas prestigiadas da língua do que os homens, o que pode se dever a “um processo diferenciado de socialização de homens e mulheres e da dinâmica da mobilidade social que caracteriza cada comunidade de fala” (PAIVA, 2003, p. 40). Como as mulheres tendem a utilizar formas mais prestigiadas, esperamos que elas façam maior emprego do E do que os homens, visto que o AÍ não é uma forma prestigiada, sendo considerada informal (cf. SILVA, 2013).

Após a coleta, os dados referentes a E e a AÍ foram codificados com relação ao gênero textual e ao sexo e, em seguida, submetidos ao programa GOLDVARB X (cf. SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), que fornece percentuais e pesos relativos para cada grupo de fatores controlado. O peso relativo é uma medida multivariada importante para a pesquisa variacionista, pois resulta do controle simultâneo de vários elementos contextuais (no formato de grupos de fatores) capazes de influenciar a variável linguística. Os pesos relativos variam de 0 a 1. Quanto mais próximo de 0 for o peso, menos influente é o fator que o recebeu; quanto mais próximo de 1, maior é a influência. Um peso de valor .50 tende a ser indiferente e é denominado ponto neutro. O peso relativo é mais relevante que a percentagem na análise dos dados.

Vale lembrar que o trabalho com dados quantitativos é uma das características da sociolinguística, que, entre uma de suas nomenclaturas, atende por sociolinguística quantitativa. O trabalho com a quantificação permite, por exemplo, estabelecer generalizações a respeito do fenômeno variável investigado.

Resultados

Nesta seção, são descritos e analisados os resultados quantitativos obtidos. A influência do fator gênero textual corresponde a um fator estilístico, baseado no envolvimento emocional do falante com o que diz, sendo esse um dos principais motivadores da escolha consciente ou inconsciente do falante por um ou outro conector no que se refere ao gênero textual.

O resultado esperado seria que, nas NEP, o índice de uso do conector AÍ fosse superior ao de E, isso porque a NEP trata de um evento vivido pelo narrador, com todas as emoções

positivas ou negativas presenciadas. Há uma tendência de que o envolvimento emocional desprenda o falante das preocupações com o tipo de linguagem que está usando para se expressar (cf. LABOV, 2001). Como afirma Tavares (2014, p. 212), “ao tecer uma narrativa de experiência pessoal, o informante pode estar mais despreocupado com opiniões, julgamentos e expectativas do entrevistador do que em outros gêneros”. A tentativa de transmitir as emoções vividas é um impulsionador no sentido de fazer emergir o vernáculo, bem como aponta Tavares (2014, p. 212), ao dizer que “é possível que a fala do informante se torne um campo fértil para a emergência de estilos de fala mais informais.”.

Por seu caráter informal, a NEP favorece a utilização de formas típicas de contextos informais ou mesmo estigmatizadas pelos membros da comunidade de fala. Esse é o caso do AÍ, que, em estudo de Silva (2013) com falantes de Natal, foi avaliado como um conector impróprio para contextos formais de uso da língua, embora possa ser usado livremente em contextos informais. Por sua vez, o E foi avaliado como de uso possível em situações mais e menos formais, ou seja, trata-se de uma forma estilisticamente neutra. Assim, a hipótese deste estudo é de que o AÍ seja mais frequente do que o E nas NEP.

Devido ao caráter de recontagem típico das narrativas vicárias, caracterizadas pelo contato indireto do narrador com a experiência, que apenas lhe foi transmitida (cf. NORRICK, 2013), esperava-se menor grau de envolvimento emocional e, como consequência, maior atenção prestada à própria fala por parte do informante, com menor emergência do vernáculo e, assim, do conector AÍ. Os resultados são apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Influência do gênero textual sobre o uso dos conectores E e AÍ

GÊNERO TEXTUAL	E			AÍ		
	Apl./Total	%	PR	Apl.Total.	%	PR
Narrativa de experiência pessoal	80	22	.50	291	78	.50
Narrativa vicária	25	21	.50	93	79	.50
TOTAL	105	21	---	384	79	---

A tabela 1 apresenta a distribuição dos conectores em conformidade com o gênero narrativo no qual eles aparecem. O total de ocorrências obtidas em ambos os gêneros analisados foi de 489 (100%). Desse quantitativo, 105 ocorrências (21%) equivalem ao conector E e 384, ao conector AÍ (79%).

A partir da tabela, percebe-se que a hipótese a respeito dos gêneros textuais não foi confirmada. Os resultados mostraram que as diferenças estilísticas entre os gêneros narrativos selecionados não foram relevantes a ponto de implicar uma escolha diferenciada de conector

para cada gênero. O conector E foi responsável por 22% dos dados em NEP e por 21% dos dados em NV (pesos relativos de.50), e o conector AÍ foi responsável por 78% dos dados em NEP e por 79% dos dados em NV (pesos relativos de.50).

É possível que a natureza narrativa dos dois gêneros controlados não permita que os conectores E e AÍ se diferenciem tanto quanto ao estilo do que se diferenciam no gênero mais formal dentre os produzidos em uma entrevista sociolinguística, o relato de opinião, considerado em Tavares (2014) em oposição à NEP. Nesse estudo, os resultados mostraram que AÍ é favorecido na NEP e E no relato de opinião. Em estudo futuro, mais gêneros textuais de diferentes graus de formalidade serão controlados, o que poderá trazer resultados mais significativos no que se refere ao gênero.

Passemos, agora, à análise dos conectores E e AÍ tendo em vista o fator social sexo, cujos resultados estão expostos na tabela 2:

Tabela 2 - Influência do sexo sobre o uso dos conectores E e AÍ

SEXO	E			AÍ		
	Apl./Total	%	PR	Apl./Total	%	PR
Feminino	41	18	45	184	82	54
Masculino	64	24	54	200	76	46
TOTAL	105	21	----	384	79	----

Conforme mostra a tabela 2, o uso de E por parte do sexo feminino foi de 18%, com peso relativo desfavorecedor de.45, enquanto, no que se refere a AÍ, o uso foi de 82%, com peso relativo favorecedor de 0.54. Quanto ao sexo masculino, a taxa de ocorrência do E foi de 24%, com peso relativo favorecedor de 0.54, e a taxa de ocorrência do AÍ foi de 76%, com peso relativo desfavorecedor de 0.46.

No caso da distribuição de E e AÍ considerando sexo, era possível esperar que, caso a distribuição mostrasse divergências, as mulheres apresentassem um maior número de ocorrências do conector E, tendo em vista que elas tendem a se desviar menos da norma padrão que os homens (cf. PAIVA, 2003). No que se refere à liderança das mulheres do uso de formas mais prestigiadas, é possível citar Naro (2003), quando este afirma que alguns grupos tendem a conservar as formas mais antigas, entre eles, “grupos sociais que sofrem pressão social normalizadora, a exemplo do sexo feminino”. Tendo em mente o caráter neutro estilisticamente e o tempo de existência no português brasileiro da variante E, que a torna a variante mais prestigiada, era esperado que o grupo feminino liderasse o emprego dessa forma; em contrapartida, o grupo masculino lideraria o uso da variante mais recente e mais informal, AÍ, o que não aconteceu.

Labov (1990) assegura a importância do fator sexo, como é possível verificar com base nos princípios de mudança linguística formulados pelo próprio autor. Entre tais princípios, Labov (1990) afirma que, em situações de variação estável (em que não há indícios de mudança linguística), as mulheres apresentam uma menor taxa de variantes estigmatizadas e uma maior taxa de variantes de prestígio quando comparadas aos homens. Já nos casos de mudança linguística, as mulheres usam frequências mais altas de formas inovadoras do que os homens, independentemente do grau de prestígio social que acompanhe essas formas. Segundo Tagliamonte (2012, p. 63), as mulheres são, em geral, as condutoras do processo de mudança: elas “lideram 90% das inovações da língua onde quer que elas tenham origem”.

Nessa perspectiva, é possível levantar a hipótese de que estamos diante de uma situação de mudança liderada pelo grupo feminino, hipótese essa a ser testada em estudos futuros controlando-se diferentes faixas etárias, uma vez que as mulheres mais jovens – como as que forneceram os dados para esta pesquisa – tendem a ser as líderes da mudança, em detrimento das mais velhas.

Conclusão

Na presente pesquisa, abordou-se o fenômeno da variação entre os conectores sequenciadores temporais E e AÍ. Para analisar quantitativamente possíveis motivações do uso de cada uma das variantes, a fundamentação foi o aporte teórico-metodológico da sociolinguística variacionista. Os dados foram obtidos em narrativas de experiência pessoal e narrativas vicárias produzidas em entrevista sociolinguística por informantes de 8 a 12 anos. Para efeitos de análise, controlamos o fator estilístico gênero textual e o fator social sexo, em busca de verificar as influências de cada um na escolha por determinada variante.

Os resultados referentes à influência do gênero textual não mostraram diferença significativa no uso dos conectores sequenciadores. Esperava-se que, nas NV, houvesse um favorecimento do E devido ao menor envolvimento emocional do falante, o que não aconteceu, revelando que os falantes não fizeram distinção estilística entre os tipos de narrativas. Esse resultado pode ser devido à natureza narrativa dos gêneros controlados, caracterizados por serem mais informais que outros gêneros, como o relato de opinião.

Quanto ao sexo do informante, o favorecimento de AÍ na fala feminina e o favorecimento de E na fala masculina pode ser tomado como indício de mudança rumo à maior implementação de AÍ, visto que, em situações de mudança, as mulheres utilizam mais a forma inovadora, independentemente de seu grau de formalidade.

Uma das possibilidades para ampliar a análise proposta neste trabalho é a introdução de outros grupos etários, permitindo verificar-se se os grupos mais velhos confirmariam os

resultados aqui obtidos ou nos encaminhariam a outras perspectivas. Ademais, importa lembrar que a pesquisa poderá contribuir com o aprendizado nas escolas acerca dos conectores em questões como coesão textual, servindo como material de subsídio para professores na exploração desse conteúdo, bem como abrindo espaço para se falar de variação linguística em sala de aula.

Referências

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LABOV, W. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. **Language Variation and Change**, v. 2, p. 205-254, 1990.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de BAGNO, M.; SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. **The language of life and death: the transformation of experience in oral narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

NARO, A. J. O dinamismo das línguas. *In*: MOLLICA, M. C. M.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 43-50.

NORRICK, N. R. Narratives of vicarious experience in conversation. **Language in Society**, v. 42, p. 385-406. 2013.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 33-42.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. **Goldvarb X: a multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

TAGLIAMONTE, S. A. **Analysing sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TAGLIAMONTE, S. A. **Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation**. Cambridge: Wiley-Blackwell, 2012.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

TAVARES, M. A. Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística. *In*: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; CHRISTIANE, M. N. de (org.). **Variação estilística**: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014. p. 203-223.

VARIAÇÃO TERMINOLÓGICA NO TEXTO ORAL ESPECIALIZADO: UMA PESQUISA NO UNIVERSO DISCURSIVO DA CANA-DE-AÇÚCAR

Luís Henrique Serra⁴⁴⁹

Resumo: O texto oral é um tipo de *corpora* que ainda recebe pouca atenção dos estudos linguísticos brasileiros. Isso fica mais evidente quando observamos os estudos terminológicos. A Terminologia como um campo de estudos da comunicação especializada não pode deixar de fora esse elemento, pensando, sobretudo a sua importância enquanto campo da Linguística. Muito embora haja estudos terminológicos produzidos a partir de *corpora* orais, ainda é muito incomum a existência de estudos terminológicos que considerem a fala do especialista com grau de escolaridade e nível de especialização alto. De acordo com Seghezzi (2011), se considerarmos os estudos terminológicos de um modo geral, ainda são poucos os estudos terminológicos que se interessem pelo texto oral. Nesse contexto, a pesquisa aqui relatada é produzida a partir de textos orais produzidos em contextos especializados e que têm níveis de especialização diferentes. Dessa forma, gêneros com materialização oral, como aula, conferência e entrevista em programa de TV serão analisados para observar o fenômeno da variação terminológica no sentido de entendermos de que modo a variação terminológica se apresenta nesses textos, buscando sobretudo, entender, quais as estratégias o falante especialista considera para atingir o público que lhe ouve. O estudo tem como base a Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ, 2003) e os estudos sobre variação e texto oral (FREIXA, 2003; SEGHEZZI, 2011; SERRA, 2019) e a compreensão de gêneros textuais, sobretudo a partir da discussão de comunidade discursiva, de Swales (1990). Os resultados nos mostram a realidade da variação no universo discursivo da cana-de-açúcar e mostram ainda que os falantes consideram diferentes estratégias para alcançar seu público. A partir dessa pesquisa, também será possível propor pesquisas futuras sobre o texto oral especializado.

Palavras-chave: Oralidade. Variação terminológica. Cana-de-açúcar.

Introdução

A Terminologia, enquanto disciplina dos estudos sobre a comunicação no ambiente técnico especializado, tem apresentado, nos últimos tempos, diferentes abordagens e essas

⁴⁴⁹ Docente da coordenação de Letras da Universidade Federal do Maranhão, *campus* Bacabal. E-mail: luis.henrique@ufma.br

inovações têm trazido novos horizontes e interesses para a pesquisa terminológica. Nesse sentido, cumpre destacar os estudos sobre a oralidade especializada, que, nos últimos tempos, têm recebido pouca atenção das pesquisas feitas no campo. Entende-se como oralidade especializada a modalidade da língua produzida por meio da fala em ambientes/contextos técnicos e especializados. Nesse sentido, é importante mencionar que a oralidade e a escrita, como nos alerta Marcuschi (2004) e Biber (1983), são duas modalidades e que a diferença entre elas não se restringe apenas à materialidade (oral/escrita).

Neste trabalho, apresentaremos algumas considerações acerca da importância do texto oral especializado, sobretudo quando se analisa que a Terminologia deve investigar diferentes aspectos do discurso especializado. Dessa forma, investigar a oralidade é importante porque sua composição nos apresenta elementos pouco trabalhado nas análises do discurso das ciências e das técnicas, como o contexto, a situação e a relação comunicativa. O objetivo principal é observar a variação denominativa no texto oral da comunidade discursiva da cana-de-açúcar do Brasil e destacar os aspectos pragmáticos e discursivos dessa variação. O universo da cana-de-açúcar é um campo técnico-científico que temos investigado há algum tempo e, neste estudo, apresentamos alguns dados desse conjunto de investigações que ainda estão em andamento (cf. SERRA, 2019).

O trabalho também foca a variação terminológica porque é a partir desse fenômeno que observaremos os fatores comunicacionais (pragmáticos e discursivos), dentre os quais a oralidade é um ponto relevante, como elementos importantes no contexto especializado. O universo da cana-de-açúcar será a comunidade discursiva em que observaremos os aspectos práticos da discussão sobre o texto oral especializado.

A intenção é propiciar pesquisas no campo da oralidade especializada, tão negligenciada nos estudos terminológicos.

A variação terminológica e suas motivações: o texto oral especializado

Considerando que a variação terminológica é um fenômeno motivado por inúmeras razões, o estudo desse fenômeno tem chamado a atenção dos pesquisadores de diferentes lugares do mundo, sobretudo porque ainda é forte a ideia de que o conhecimento científico é invariável e único, assim como a linguagem científica é única e não pode tolerar variações. Aliado a isso, tem-se a ideia de que a variação linguística é um atrapalho para as ciências, sobretudo porque ela pode causar problemas na comunicação técnica que, na visão de alguns, é sempre a mesma nas diferentes situações de comunicação especializada.

Muito embora tenha se avançado nessa questão, ainda é possível observar concepções de linguagem acadêmica e científica como uma linguagem invariável e objetiva, sem ambiguidades e possibilidades de interpretações: “O texto acadêmico-científico deve ser comprometido com a objetividade, a eficácia e a exatidão.” (BRASILEIRO, 2019, p. 25). Nesse sentido, é necessário observar que a objetividade e a exatidão são características da linguagem não só científica e o uso de um elemento para a compreensão de um texto, seja oral ou escrito, não depende da monoreferencialidade, fenômeno muito raro nas línguas naturais. Cumpre mencionar ainda que concordamos que a linguagem acadêmico-científica poderá ser objetiva e clara, no entanto, isso não implica os usos dos mesmos elementos sempre, tendo em vista que a clareza e a compreensão de um enunciado dependem muito do contexto e da situação em que são utilizados.

A Terminologia, em sua abordagem linguística, tem assumido que a variação é um fenômeno natural das línguas e as mudanças nas terminologias decorrem de fatores que não são apenas internos ao sistema linguístico, mas a aspectos externos, como a situação comunicativa e os indivíduos que estão imbricados na situação de comunicação (CABRÉ, 2003). A abordagem da Teoria Comunicativa da Terminologia tem ganhado destaque entre os estudos linguísticos, o que tem feito esses estudos pensarem sobre a variação enquanto um fenômeno inerente a todas as formas da linguagem. Nesse sentido, os estudos terminológicos têm se dedicado ao estudo das causas que motivam a variação, que, na maioria dos casos, não se confundem com os aspectos sociolinguísticos, muito embora admita-se que questões político-ideológicas e econômicas também podem suscitar variação terminológica em um campo do saber humano.

Muito embora na Terminologia haja alguns modelos que buscam classificar a variação terminológica, nos parece adequado o modelo criado por Freixa (2002), em que a autora organiza em tipologias as causas da variação terminológica. Para ela, a variação terminológica acontece por conta dos dois principais eixos da comunicação, que ela denomina de autovariação e a heterovariação. No eixo da autovariação, estão as motivações pessoais, estilísticas, cognitivas e intencionais do especialista; enquanto o eixo da heterovariação tem a ver com a relação que o especialista tem com outros especialistas do grupo ou comunidade científica de que ele faça parte. Desse modo, para Freixa (2002), por conta desses dois eixos, é possível pensarmos em vários fatores de variação que podem ou não acontecer articulados (FREIXA, 2013).

Dentre os grupos de fatores de causas de variação terminológica, damos destaque, neste trabalho, para o grupo das causas funcionais e discursivas, que tratam de elementos da comunicação, tanto no aspecto interacional quanto linguísticos. Desse modo, nesse eixo, é possível elencar causas como a adequação do nível de conhecimento com quem o especialista se comunica (se leigo, em formação ou especialista), o registro (referente a elementos como

o tom, o campo, o teor e o canal comunicativo, que pode ser oral ou escrito), a criatividade, a expressividade, a economia linguística e o evitação de repetições desnecessárias na comunicação.

Dentre os fatores da variação funcional, damos destaque ao registro, que reúne elementos funcionais, como o tom (especializado ou não especializado e seu *continuum* + especializado para – especializado), o campo (a temática e o universo discursivo), o teor (função como comunicar, expor, expressar etc.) e o canal (oral, escrito e o multimodal). Dentre os fatores funcionais de variação, o destaque sempre é feito para o tom, sendo que poucos trabalhos se enveredam por outros aspectos funcionais, como o campo e o canal.

De qualquer forma, cumpre destacar o quanto elementos contextuais e linguísticos são importantes para a variação terminológica. Considerando a importância desses elementos, daremos destaque, neste texto, para o texto oral. É importante repetir que, baseados em Seghezzi (2011), a Terminologia, de um modo geral, dá pouco valor aos estudos sobre a oralidade especializada, visto que ainda são poucos os estudos nessa direção. Se quisermos ter uma visão sobre os diferentes fenômenos linguísticos nas linguagens especializadas, precisamos também ampliar esse aspecto, não tratando apenas da unidade léxica, sem considerar seus aspectos extralinguísticos, em especial, o canal comunicativo.

Nesse sentido, cumpre destacar a reflexão de Seghezzi (2013, p. 69, grifo do autor) sobre a importância e a natureza dos estudos sobre a oralidade especializada, quando afirma que

A principal ventaja de los textos orales es que permiten observar la reformulación terminológica “en vivo”, es decir aquella que, a diferencia de lo que sucede en un texto escrito, se produce de manera espontánea, no planificada, y hasta cierto punto inconsciente.

Assim como a autora comenta, a investigação do texto oral especializado considera muito mais do que o aspecto morfológico ou conceitual da unidade terminológica ou do texto especializado, determina outros elementos que estão na esteira das discussões sobre o funcionamento e o contexto da linguagem especializada. Nesse sentido, é importante darmos destaque para um conjunto de reflexões que temos tentado buscar, que é o conceito de comunidade discursiva (SWALES, 1990, 2016).

Em Serra (2021), temos dado destaque para a importância do conceito de comunidade discursiva de Swales para os estudos terminológicos. Não estamos sozinhos nessa perspectiva, tendo em vista que alguns estudos terminológicos já têm abraçado a ideia e com quem nos associamos nesse sentido, como Braz e Silva (2019).

Swales entende comunidade discursiva como um conjunto de indivíduos que compartilham objetivos, conhecimentos, práticas linguísticas, léxico, cultura acadêmico-científica e relações interpessoais. Dessa forma, muito embora não se confunda com uma comunidade física, em que as pessoas estão organizadas dentro de um espaço geográfico específico, a comunidade discursiva é um grupo social que busca criar e compartilhar conhecimentos. Em uma comunidade acadêmica, por exemplo, os indivíduos compartilham gêneros textuais, conhecimento especializado, práticas, léxico e fazeres que identificam a comunidade. Um indivíduo que queira fazer parte dessa comunidade deve buscar se apropriar desses elementos de identidade da comunidade (SWALES, 1990, 2016).

Nessa perspectiva, entendemos que todo universo discursivo, ou campo temático, é, na verdade, uma comunidade discursiva, em que os especialistas são esses indivíduos que compartilham o léxico, os gêneros, os textos, os conhecimentos especializados entre outros especialistas. Sendo assim, um especialista é, na verdade, um membro de uma comunidade que compartilha saberes e formas de usos da linguagem da área em que ele atua. Na nossa perspectiva, o especialista está atrelado aos conhecimentos, às práticas, aos usos e à cultura da comunidade e isso são também fatores de variação terminológica. Quando um especialista busca se comunicar dentro da comunidade, ele procura sempre atender às demandas, às necessidades e aos objetivos dessa comunidade.

A adoção desse tipo de visão nos ajuda a entender melhor os aspectos funcionais da variação terminológica, tendo em vista que os eixos aos quais o especialista está atrelado tratam exatamente de questões comunicativas e contextuais, tendo em vista que os fatores funcionais agem sobre o texto especializado, seja ele escrito ou oral. Dessa forma, a análise do texto oral especializado precisa considerar a situação de comunicação, os elementos identitários da comunidade, as práticas comunicativas da comunidade na qual estudantes, especialistas e leigos estão inseridos no processo de comunicação. Dessa forma, o texto oral especializado deve ser entendido não só na sua materialidade linguística, o som, mas na sua constituição, ou seja, nos elementos que compõem a oralização de um texto, que são o contexto, a situação, os elementos extralinguísticos etc.

É importante, nesse sentido, destacar o que nos explica Koch (1997, p. 33) sobre o texto oral

o texto falado não é absolutamente, caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela deve ser descrito e avaliado.

No mesmo sentido, a autora explica que o texto oral tem um alto nível de dialogicidade, tendo em vista que é no texto oral que os indivíduos compartilham a autoria de um texto,

organizando o fluxo das informações, dos dizeres e das possibilidades. Koch (idem) explica ainda que a organização e a comunicação no texto oral ocorrem de modo diferente na escrita e isso precisa ser considerado. Koch (idem) comenta ainda que

Como é a interação (imediate) o que importa, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe. São elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a “sacrificar” a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, freqüentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância.

Para Koch, o texto oral tem uma organização própria, com elementos que são próprios, muito embora o texto escrito, em alguns momentos, também possa ser uma inspiração, sobretudo na fala mais formatada ou institucionalizada.

O texto oral especializado, como todas as formas de comunicação oralizadas, tem as características que lhes são próprias, muito embora mais próximo de um texto formal, tendo em vista que quase sempre as práticas institucionalizadas de um campo são sempre em contextos de formalidade, é importante mencionar que aspectos contextuais, psicológicos ou mesmo de estilo dos especialistas também podem entrar como um fator relevante na variação nesse tipo de texto.

Uma pesquisa no universo discursivo da cana-de-açúcar: metodologia do estudo

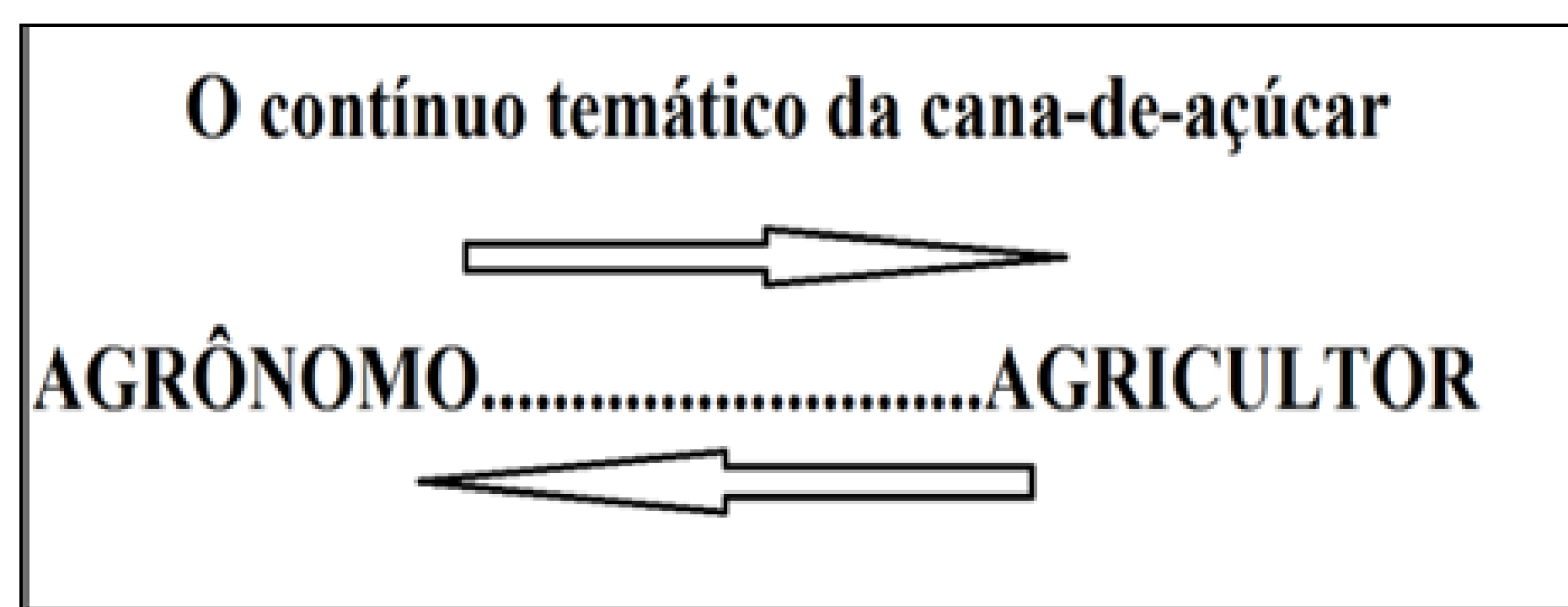
A pesquisa que buscamos desenvolver tem maior detalhamento no trabalho original (SERRA, 2019), no entanto, é importante colocar aqui alguns pontos importantes que ajudem na compreensão dos objetivos e resultados deste trabalho.

Considerando a hipótese que aspectos sóciodiscursivos e pragmáticos dos diferentes campos do saber humano são relevantes para a variação terminológica, selecionamos 6 gêneros textuais diferentes, entendendo que cada um é um aspecto pragmático discursivo do universo investigado. O estudo parte do pressuposto de que um gênero textual é a materialização de uma prática institucionalizada na comunidade e é a forma pela qual todos os elementos da comunicação se tornam referência para os indivíduos dessa comunidade. Desse modo, seguimos uma proposta sociodiscursiva de base Bakhtiniana, que afirma que os gêneros são formas relativamente instáveis e que concretizam as práticas e cultura de uma sociedade.

Desse modo, a escolha dos gêneros como formas de organização dos textos coletados para a investigação é um modo de entender que o léxico utilizado pelos especialistas está condicionado às situações de comunicação dessa comunidade.

A comunidade que investigamos é a da cana-de-açúcar. Uma das mais importantes economicamente do Brasil. Essa comunidade tem um amplo e diverso grupo de indivíduos com formação diferentes, que vão desde o especialista consagrado no campo até o indivíduo analfabeto que tem a cana-de-açúcar como um meio de sobrevivência, o especialista que está na prática de agricultura de sobrevivência. Em Serra e Araújo (2015), apresentamos um *continuum* de conhecimento sobre a cana-de-açúcar. No contínuo, o agricultor e o especialista da indústria e da universidade estão no mesmo nível de conhecimento, só modificando-se pela instância em que debatem o tema, visto que ambos são especialistas.

Figura 1 - O contínuo temático da cana-de-açúcar



Fonte: Serra e Araújo (2015)

Desse modo, entendemos o universo da cana-de-açúcar como uma comunidade de especialistas com diferentes níveis de conhecimento e que engloba indivíduos com objetivos diferentes, interesses semelhantes, mas que convergem para o universo da cana-de-açúcar. Dessa forma, o especialista, o estudante, o leigo, o agricultor e os diferentes especialistas que trabalham direta e indiretamente com a cana-de-açúcar constituem a comunidade especializada da cana-de-açúcar. Nossa proposta é observar a variação terminológica nela e pensar, sobretudo, como ela se organiza nas práticas comunicativas dessa comunidade.

Entendendo que essa comunidade é, a partir de então, uma comunidade de especialistas com diferentes instâncias, selecionamos 6 gêneros, sendo 3 orais e 3 escritos, considerando ainda os fatores funcionais de variação. A partir disso, para este trabalho, fizemos um recorte para os gêneros e os textos orais. Foram selecionados 3 gêneros orais, a saber: palestra, aulas e entrevistas em programas de TV. Esses três gêneros foram considerados porque ilustram momentos em que a interação do especialista com diferentes públicos se destaca:

- **Palestras** – Um gênero que se organiza a partir da fala de um especialista reconhecido na área para um público diverso de outros especialistas e aprendizes;

- **Aula** – Especialistas em formação. Nesse tipo de gênero, o especialista se comunica com especialistas em formação, que têm interesse nas temáticas da comunidade;
- **Entrevista** – É um tipo de gênero em que o especialista é colocado para discursar para leigos e outros especialistas, sem o contexto do academicismo ou cientificismo. Desse modo, nesse contexto, o público-alvo é a comunidade em geral.

Todos os textos analisados foram coletados em diferentes perfis de empresas e universidades no YouTube nos anos de 2010 a 2019. Todos os textos orais foram coletados, transcritos e armazenados em um banco de dados particular, construído para a pesquisa. A transcrição foi organizada em formato *t.x.t.* e, depois, foi colocada em um banco de dados com transcrições dessas atividades. O processamento dos textos foi feito a partir da ferramenta de processamento de texto *AntConc*.

Ao todo, foram coletados 11 textos orais: 3 palestras, 3 aulas e 5 entrevistas. Coletamos um número maior de entrevistas porque as entrevistas encontradas eram, em termos de tempo de duração, menores do que a aula e a palestra. No sentido de não termos uma disparidade consistente entre eles, resolvemos ampliar o número de entrevistas.

Após a coleta dos dados, selecionamos 20 conceitos ou unidades de conhecimento do campo da cana-de-açúcar, relacionados com o tema da plantação de cana e observamos a variação denominativa desses conceitos. Observamos os mesmos conceitos nesses textos e as denominações dadas a eles nos textos selecionados na amostra. Além disso, para efeito de comparação, utilizamos ainda o índice de variação denominativa, ou seja, a razão simples entre o número de denominação e o conceito. Quanto mais distante de 1 denominação o conceito tiver, maior é o índice de variação no *corpus* analisado.

Uma pesquisa no universo discursivo da cana-de-açúcar: alguns dados e discussões

O quadro 1 a seguir mostra que a variação terminológica denominativa é uma realidade nesse universo. Na maioria dos dados apresentados, o índice de variação é superior a 1 e a variação é mais observada no gênero palestra. Uma das hipóteses principais desse resultado é que a variação denominativa se estabelece graças às condições de produção desses textos, ou seja, além de serem textos orais, eles são também obedecem a uma organização estabelecida nos moldes das práticas de linguagem desses textos.

Quadro 1 – Dados sobre a variação denominativa no *corpus*

Canal	Gênero	Conceito	Denominação	Índice
ORALIDADE	PALESTRA	10	16	1,6
	AULA	10	14	1.4
	ENTREVISTA	10	10	1.0

Fonte: próprio autor

Considerando o quadro, levantamos algumas hipóteses para esses resultados:

- A palestra, enquanto gênero oral especializado, apresenta maior índice de variação entre os textos analisados: o contexto é mais livre para o palestrante, ele tem, em média, entre 45 minutos e 1 hora para falar sobre uma temática relevante para a audiência. A audiência é formada por indivíduos que são especialistas ou estudantes do tema da palestra. Nesse caso, é relevante destacar que o canal oral, o tom especializado e o campo sobre a temática da plantação atuam conjuntamente para organizar esses textos. Os recursos visuais e auditivos (microfones e *slides*) colaboram para que o palestrante tenha maior possibilidade de explicação e ilustração sobre o tema, o que faz com que ele ganhe mais tempo. O indivíduo é um especialista com alto nível de conhecimento, conhece o léxico utilizado pela comunidade, o que leva ele a utilizar muito mais sinônimos, já que esses especialistas podem ter tido a intenção de alcançar sua audiência;
- A entrevista apresenta menor índice de variação denominativa por conceito, talvez porque seja um contexto de controle de tempo e fala. Um programa de televisão tem o tempo altamente controlado, tudo precisa ser dito de modo preciso e rápido. O especialista, nessas circunstâncias, precisa empregar sinônimos que sejam mais amplos e populares, já que a maioria de sua audiência não é acadêmica ou de especialistas. Desse modo, tentar explicar ou utilizar termos técnicos, como o contexto exige, seria um problema, o que faz com que eles utilizem termos mais específicos ou populares. Aliado a isso, tem-se o fato de que o especialista está sempre acompanhado de uma matéria ou vídeo que ilustre sua fala, o que dispensaria maior esforço argumentativo. Nesse sentido, o contexto de mídia e de controle do tempo seriam elementos importantes para a variação terminológica. Nossa hipótese é de que essas condições (o teor) impõem certas alterações no campo, no canal e no tom utilizado pelo especialista;
- A aula apresenta variação média porque é um contexto de controle e de aprendizado. Ou seja, o especialista precisa dosar entre as diferentes denominações utilizadas no campo e a fixação dos conceitos. Esse tipo de condição faz com que o professor também trabalhe com a diversidade de denominações, repetindo, utilizando outras formas e até explicando

as denominações, mas sem alterar muito a forma mais conhecida daquele conceito na comunidade. Dessa forma, o contexto de aprendizado (a função de ensinar) e o canal (oralidade) podem ser fatores relevantes para a variação denominativa apresentada no *corpus*.

É importante mencionar que as colocações e hipóteses apresentadas são feitas dentro de um aspecto geral dos dados, sem precisar seus detalhes e contextos de produção, que, na nossa opinião, também seriam relevantes para a compreensão da realidade da variação apresentada. É importante mencionar que os detalhes comunicativos, o aspecto psicológico do próprio especialista, assim como sua função são também fatores relevantes para a variação terminológica.

De qualquer modo, as hipóteses analisadas têm a ver com a condição de produção dos textos, que, na maioria das vezes, tem uma certa instabilidade na forma e no modo de acontecer. Nesse sentido, pensamos que seja relevante entender os fatores funcionais da variação nos dados terminológicos, visto que são fatores importantes para a apresentação das informações. A audiência, o teor, ou seja, a função daquele gênero, a materialização da oralidade são elementos importantes para observar a variação denominativa desses conceitos. Isso mostra que o texto oral especializado também tem fatores próprios de variação e isso poderia ser tema de outras pesquisas terminológicas.

Algumas últimas considerações

Os dados e discussões sobre a variação terminológica que estão sendo apresentados neste texto vêm sendo analisados e discutidos há algum tempo, muito embora tenhamos dado maior atenção aqui aos dados orais. A relevância da discussão colocada aqui com alguns poucos dados é pelo fato de que o texto oral ainda ganha pouca relevância nos estudos terminológicos produzidos no Brasil e no restante do mundo e isso precisa ser revisto, tendo em vista que a natureza e os parâmetros dos textos orais são diferentes dos parâmetros de análise e produção do texto escrito.

É importante lembrar que a maioria das línguas tem a modalidade oral e escrita, a análise linguística deve ser feita nas duas modalidades, não apenas em uma delas. A análise de uma comunidade discursiva deve passar pelos diferentes modos de comunicação dessas comunidades. No universo da cana-de-açúcar, por exemplo, é possível observar que os gêneros palestras, aula e entrevista apresentam variação denominativa com diferentes níveis. Essa diferença está atrelada, na nossa hipótese, às condições de produção, ao tema, ao tom e a outros fatores de ordem psicológica e pragmática.

De qualquer modo, espera-se que venham os estudos terminológicos sobre a oralidade especializada para entendermos um pouco mais sobre a realidade comunicativa das diferentes comunidades discursivas.

Referências

BRAZ, Márcia Ivo; SILVA, Severino Carlos da. O conceito de comunidade discursiva e as convergências com a Terminologia. **Tradterm**, v. 34, p. 81-105, 2019.

BIBER, Douglas. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University press, 1991.

CABRÉ, Maria Teresa. Theories of terminology: their descriptions, prescriptions and explanation. **Terminology**, n. 9, v. 2, 163-199, 2003.

FREIXA, Judith. La variació terminològica. **Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Pompeu Fabra, Instituto di Lingüística Aplicatta, 2002.

FREIXA, Judith. Causes of denominative variation *In:terminology: a typology proposal*. **Terminology: international journal and applied issues In:specialized communication**, v 12, n. 1, 2006, p 51-78.

FREIXA, Judith. Otra vez sobre las causas de la variación denominativa. **Revista Debate Terminológico**, n. 9, v.1, p. 11-37, 2013.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 30, p. 31-38, 1997.

SEGHEZZI, Natalia. **Variación terminológica y canal de comunicación: estudios contrastivos de textos especializados escritos y orales sobre lingüística**. 2011. Tese (Doutorado em Lingüística) - Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2011.

SEGHEZZI, Natalia. Variación terminológica: de la escritura a la oralidad. **Debate Terminológico**, n. 9, v. 1, p. 62-80, 2013.

SERRA, Luís Henrique. **A variação denominativa no discurso especializado da cana-de-açúcar do Brasil: uma pesquisa sobre a variação funcional**. 2019. Tese (Doutoramento em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SERRA, Luís Henrique; ARAÚJO, Mariângela de. A terminologia da cana-de-açúcar no Brasil na perspectiva do agricultor e do agrônomo: oralidade e escrita em questão. **Debate Terminológico**, n. 13, p. 54-66, 2015.

VOZES (IN) SUBMISSAS, CORPOS QUE LUTAM: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA NA TRILOGIA JOGOS VORAZES

Luanda Dantas Sampaio⁴⁵⁰

Gil Derlan Silva Almeida⁴⁵¹

Resumo: Conforme Lyotard (2017), o mundo pós-moderno é rodeado de mazelas e tensões que o caracterizam como tal. Neste sentido, a literatura distópica funciona, por vezes, como um gatilho que aguça a necessidade de vistas sobre o caos em que as estruturas da sociedade se ancoram. Tais fenômenos são recorrentes e marcados por imbricações que problematizam o meio ambiente, a política, as desigualdades e a (in) submissão da população contra os processos opressores. Desta maneira, na trilogia *Jogos Vorazes* (2010-2011), de autoria de Suzanne Collins, o viés literário é palco para se discorrer sobre a desordem e o caos, disfarçadas de entretenimento para os habitantes da Capital. Este trabalho objetiva discutir as estratégias de (in) submissão das minorias na referida trilogia, refletindo sobre como se dão essas lutas e resistências contra os governantes e o sistema político em vigor no contexto das obras. Como metodologia, adotam-se os pressupostos da pesquisa qualitativa, pois esta investiga os tipos sociais e suas ações junto ao meio, conforme Gil (2002), bem como usam-se os recursos da pesquisa bibliográfica, com fichamentos do *corpus* literário, aqui composto pelas três principais obras que compõem a trilogia: *Jogos Vorazes* (2010), *Em Chamas* (2011) e *A Esperança* (2011). O referencial teórico ancora-se nas discussões suscitadas por Bosi (1992), Dalcastagnè (2020), Costa (2017), Schmidt (2017) e Mbembe (2003), dentre outros que dialogam sobre política, subalternidade, opressão e resistência, além da relação destes temas com a literatura. Vê-se que, na trilogia, a resistência caminha como um lampejo de esperança contra os processos de mortificação e destruição da população mais marginalizada e explorada. Trata-se de um lutar para viver e romper o sistema opressor que os encarcera e os violenta paulatinamente. Centrando-se na personagem feminina Katniss Everdeen, a resistência junta forças e passa a questionar os mandos e desmandos vindos da Capital, para então, começar uma luta armada e ideológica em prol de sua libertação.

Palavras-chave: Jogos Vorazes. Resistência. Distopia.

450 Graduanda em Letras Língua Portuguesa/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão - *Campus* Bacabal. E-mail: luandasampaio1@gmail.com

451 Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Línguas Portuguesa e Inglês, Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão, Professor de Letras Português/Inglês do Instituto Federal do Maranhão- *Campus* Bacabal; E-mail: gil.almeida@ifma.edu.br

Introdução

A Literatura vozeia grupos minoritários e estes permeiam-na como seres (in) submissos. Assim, este vozeamento ocorre de forma implícita ou explícita, dependendo da construção discursiva no texto literário e de como este ressoa. O primeiro requer interpretações de terceiros para melhor observação da crítica geral, já o segundo, por sua vez, é acessível a todos num primeiro contato. Ambos, no entanto, intencionam destacar os sujeitos que povoam as periferias literárias e suas representações no bojo da sociedade.

Tais periferias podem variar entre obras de diferentes autorias e tempos. Pode-se observar essa versatilidade quando se analisa a subserviência dos animais/operários em *A revolução dos bichos*, de George Orwell (2009), ou no tocante ao Brasil, o abandono das crianças e o preconceito sofrido por estas em *Capitães da areia*, de Jorge Amado (2009).

É interessante observar o mecanismo literário que dá voz aos grupos minoritários. Há sempre um processo de reconhecimento, ou seja, o leitor, que reside nessa condição subalterna, se identifica com o contexto em que as personagens estão inseridas. Esse processo de identificação é peculiar a cada minoria, uma vez que essas possuem diferentes traços e lutas, moldando, assim, como cada uma será estudada em seu próprio viés literário.

A Literatura é capaz, através das letras, de aguçar sentimentos e ideias já existentes e comuns a uma grande parte da sociedade. Este gatilho produzido pela arte literária alcançou muitas conquistas para as minorias que, por sua vez, usam dos artifícios literários para dar continuidade à sua luta.

“A narrativa continua sendo o modo por definição para expressar conhecimento; estratégias retóricas e elementos figurativos intervêm sempre em nosso conhecimento do mundo.” (COSTA, 2017, p. 307). As linguagens literárias possibilitam um processo de identificação para diversos grupos, principalmente as minorias, as quais conseguem se sentir representadas nos personagens e vistas dentro das próprias histórias.

As grandes massas entram em contato com temas sensíveis, como educação, política, direitos humanos e afins através das obras literárias. “Enquanto a política é despolitizada e se transforma em questões de discurso e representação, a cultura é textualizada e se transforma em inquietude estética.” (COSTA, 2017, p. 311). Isto é, a cultura, neste caso representada pela literatura, se materializa no texto e provoca inquietações nas massas populares, as quais são inspiradas a criar estratégias de resistência para a opressão que vivem.

Este artigo abordará primeiramente as questões de literatura e opressão social, aliando-as às noções de distopia. Após tal discussão, analisar-se-á a trilogia *Jogos Vorazes* (2010-2011),

de Suzane Collins, e como os personagens desta operam tais estratégias de resistência para sua libertação do governo opressor, inspirando, conseqüentemente, os leitores da obra, que se enxergam vivendo experiências opressoras análogas.

Panem é distópico? Panem é real?

Entendendo as distopias como obras fictícias que apresentam, em seu conteúdo, conjunturas possíveis de acontecer em uma sociedade, diante de determinadas situações inerentes àquilo que o escritor pretende repassar aos leitores, pode-se observar em abundantes produções literárias a configuração daquelas, objetivando alertar os leitores atuais dos perigos provocados por opressões atemporais. Segundo Bebiano (2020, p. 30), as distopias demonstram sofrimento e desolação diante das más escolhas realizadas em determinado sentido de sociedade, gerando, através desta, transformações desta natureza humana. Neste caso, estas servem como forma de reflexão para que determinadas mudanças possam – ou não – vir a acontecer, diante de cenários reais da sociedade.

A obra *Jogos Vorazes* (2010) traz, portanto, uma distopia. Neste sentido, apresenta Panem, país antes conhecido como Estados Unidos da América, onde, há uma capital, rica, detentora de todo o lucro obtido pelos distritos, que são todos os “estados” do país, e cada distrito é responsável por determinada matéria-prima. A capital obtém todo o lucro – e poder – dos distritos, portanto, estes são pobres e as minorias são as que mais sofrem diante do caos instaurado no país.

Desta maneira, minorias são grupos específicos de uma sociedade que podem diferir-se da grande maioria da população, em qualquer aspecto que apresente esta “divisão”. Com isto, há um espaço humano-psicológico que determina que aquela pessoa pode ser diferente ou até mesmo inferior por exibir determinado aspecto que diverge da maioria. Diante deste cenário, as minorias, na sociedade atual, podem ser representadas por negros, pobres, imigrantes, a comunidade LGBTQIA+, dentre outras que acabam sofrendo diante da situação geral de uma nação. Dentro deste contexto de nação,

São muito freqüentes as queixas que apontam o caráter excludente das normas de representação. As pessoas muitas vezes reclamam que os grupos sociais dos quais fazem parte ou com os quais têm afinidade não são devidamente representados nos organismos influentes de discussões e tomadas de decisão, tais como legislaturas, comissões e conselhos, assim como nas respectivas coberturas dos meios de comunicação. (YOUNG, 2006, p. 140).

Na obra em estudo, as minorias são apresentadas nos trabalhadores que se esforçam em um labor infundável para obter o básico e nos próprios jovens, que todos os anos são sorteados

para os Jogos Vorazes, um programa de *reality* onde um menino e uma menina são convocados através de um sorteio, representando cada distrito, para se enfrentarem até a morte, restando apenas um sobrevivente – o campeão.

“Ao mesmo tempo, uma nova sensibilidade cultural emerge, na qual matar o inimigo do Estado é um prolongamento do jogo. Aparecem formas de crueldade mais íntimas, sinistras e lentas.” (MBEMBE, 2003, p. 22). A matança voraz é, como afirma o teórico, o prolongamento do jogo. Esta competição funciona como entretenimento aos habitantes da Capital, cegando-os das conjecturas reais que ocorrem nos distritos. Todo este mecanismo mantém os governantes no poder. Enquanto as televisões reproduzem a mão de ferro da Capital orquestrando os jovens como marionetes, os distritos sofrem com fome, falta de recursos e opressão.

Levar as crianças de nossos distritos, forçá-las a se matar umas às outras enquanto todos nós assistimos pela televisão. Essa é a maneira encontrada pela Capital de nos lembrar de como estamos totalmente subjugados a ela. De como teríamos pouquíssimas chances de sobrevivência caso organizássemos uma nova rebelião. Pouco importam as palavras que eles utilizam. A mensagem é bem clara: “Vejam como levamos suas crianças e as sacrificamos, e não há nada que vocês possam fazer a respeito. Se erguerem um dedo, nós destruiremos todos vocês da mesma maneira que destruímos o Distrito Treze. (COLLINS, 2008, p. 11).

Por este motivo, as distopias servem como alerta e reflexão, tendo em vista que a existência de problemas sociais sempre foi visível, mas a própria sociedade tenta esconder tais gargalos. A partir daí, tais reflexões levam este discurso como uma importante pauta de mudança social que pode e deve acontecer, fazendo com que a resistência imposta por esta reflexão possa vir a culminar na sociedade como um todo, a fim de concluir como Dalcastagnè (2020, p. 26) “Líamos com a compreensão de que aquela história falava daquele tempo e daquele lugar, mas que se referia a cada um de nós.”.

No caso específico da trilogia *Jogos Vorazes*, percebe-se a importância de luta e resistência nessas representações de mazelas sociais existentes, onde ninguém apresentava preocupação diante da situação precária de todos os distritos daquele país, além de apresentar a falta de humanidade na obra como um espetáculo, uma diversão diante da maioria da população da capital, já que esta nunca era atingida. Esta precariedade humanitária é observada, principalmente, na fome, mal constante no Distrito 12, onde Katniss Everdeen, a personagem principal, reside:

Morrer de fome não é um destino incomum no Distrito 12. Quem não viu as vítimas? Pessoas mais velhas que não podem trabalhar. Crianças de alguma família com muitos para alimentar. Pessoas feridas nas minas. Vagueando pelas ruas. Então, um dia desses você vê um deles

sentado, imóvel, encostado em algum muro ou deitado na Campina. Você ouve os lamentos de alguma casa e os Pacificadores são chamados para retirar o corpo. A fome nunca é a causa oficial da morte. É sempre a gripe, o abandono ou a pneumonia. Mas isso não engana ninguém. (COLLINS, 2008, p. 16).

Da mesma forma, atualmente, diante da reflexão apresentada, presencia-se, de maneira ainda mais grotesca, um espetáculo diante dos tenebrosos casos diários de falta de direitos humanos em diversos aspectos, especialmente abusos femininos ou homofóbicos. Assim, a partir dos pensamentos e questionamentos apresentados pela obra, a sociedade pode vir a buscar resistência para a sua própria sobrevivência, tomando o texto literário como mote que espelha o social presente. Tal resistência é necessária para evitar o que prediz Mbembe (2003, p. 54): “O Estado pode, por si mesmo, se transformar em uma máquina de guerra. Pode, ainda, se apropriar de uma máquina de guerra ou ajudar a criar uma.”.

Essa insubmissão pode acontecer de diversas maneiras, seja por meio de intervenções sociais, debates entre amigos, em sala de aula, no trabalho ou através de reivindicações políticas e sociais, tomando estas apenas como exemplos, mas que podem ancorar muitas outras formas. A obra analisada apresenta justamente essa resistência advinda da personagem principal, Katniss Everdeen. Esta não aceita o regime ditatorial imposto e luta por mudanças. Embora suas ações a levem ao constante sofrimento, Everdeen obtém êxito em suas reivindicações, com a queda do governo de Panem, cujo início é observado no seguinte trecho do terceiro livro da trilogia, *A Esperança* (2011):

A Capital é frágil porque depende dos distritos para tudo. Comida, energia, até mesmo para recrutar os Pacificadores que nos policiam. Se proclamarmos nossa liberdade, a Capital entra em colapso. Presidente Snow, graças a você, estou oficialmente proclamando a minha hoje. (COLLINS, 2011, p. 94).

A distopia serve como cenário para que os acontecimentos fictícios que a autora apresenta, especialmente no que tange ao sentido político da obra, sejam observados através da representação das mazelas sociais por parte dos distritos perante a capital, de forma com que os leitores consigam compreender a crítica apresentada e enxerguem como a resistência ocorre na obra, em analogia com suas respectivas realidades, podendo levantar questionamentos e até protestos em seus países, como Katniss levantou em Panem. “Katniss Everdeen, a garota em chamas, você acendeu uma fagulha que, se não for contida, pode crescer e se transformar num inferno que destruirá Panem.” (COLLINS, 2009, p. 14).

Tal fenômeno apresentou-se de forma verídica a partir da situação ilustrada no filme *Jogos Vorazes: A Esperança – Parte I*, produzido no ano de 2014 sob direção de Francis Lawrence, onde é exibida uma execução em praça pública dos chamados “rebeldes”, que, na obra, representam as pessoas que criticam e são contra o regime ditatorial imposto pelo presidente Coriolanus Snow. Diante desta cena, diversos países do Oriente Médio e Ásia proibiram a exibição deste filme nos cinemas, com receio da excitação de protestos e revoltas.

Casos diversos também aconteceram em outros países. O símbolo do tordo, que se trata de uma saudação com três dedos do braço esquerdo levantados, foi introduzido aos leitores da trilogia: “O nosso tordo não é apenas um pássaro que canta. Ele é a criatura que a Capital jamais imaginou que pudesse existir. Eles não conseguiram prever a vontade que os pássaros tinham de permanecer vivos.” (COLLINS, 2009, p. 51). Por representar a revolução, o símbolo foi levantado, especialmente pela população jovem, em protestos no Mianmar, Hong Kong e Tailândia, onde alguns jovens acabaram sendo detidos.

O filme reflete o que está ocorrendo na nossa sociedade. Quando as pessoas são reprimidas por algum tempo, elas devem querer resistir e lutar por seus direitos”, disse Nachacha Kongudom, de 21 anos, uma das pessoas detidas. “Ir ao cinema é um direito básico das pessoas. Estou aqui hoje para lutar por e proteger meus direitos.” Na quarta-feira (19), cinco estudantes já haviam sido presos por fazerem o gesto do filme durante um discurso do primeiro-ministro do país, Prayuth Chan-ocha, que liderou o golpe como comandante do Exército. (G1, 2014).

“O gesto também remete a um tipo de ato performático de desobediência civil, uma forma de protesto político pacífico em oposição a uma ordem ou um governo visto como opressor e injusto pelos desobedientes.” (SAYURI, 2021). Isto é, a literatura e as respectivas narrativas provocam uma visualização sobre o caos em que a sociedade se ancora e, através desta provocação, conscientiza a grande massa dos problemas sociais e das estratégias retóricas necessárias para combatê-los.

Logo, as distopias são importantes por exemplificarem, em obras fictícias, pontos específicos da nossa sociedade ou gerações anteriores, como forma de gatilho para reflexão e mudanças, em diversos âmbitos humanos. Por este motivo, são de vital importância para atingir um questionamento real sobre a realidade e eventuais metamorfoses sociais, como a que implode na trilogia:

Seguras para fazer o quê? – diz ele, num tom de voz mais sereno. – Morrer de fome? Trabalhar como escravas? Mandar os filhos para colheita? Você não fez mal às pessoas, você deu uma oportunidade a elas. Elas só precisam ser corajosas o suficiente para agarrar essa oportunidade. Já se fala sobre isso nas minas. As pessoas que querem lutar. Você não vê? Está acontecendo!

Está finalmente acontecendo! Se está ocorrendo mesmo um levante no Distrito 8, por que não aqui? Por que não em todos os distritos? (COLLINS, 2009, p. 55).

O caos e a desordem apresentados na obra muito se equivalem com os fenômenos atuais, levando em consideração a emergência de revoltas sociais nos últimos anos, como a Primavera Árabe, iniciada em 2010, que derrubou ditadores de diversos países do Oriente Médio e África, a greve dos caminhoneiros no Brasil e o movimento dos coletes amarelos na França em 2018, revoltas sociais no Chile em 2019, dentre outros.

Todos estes casos induzem à reflexão sobre a notoriedade destes protestos, os quais geram mudanças nas situações sociais de múltiplos países ao redor do mundo. A partir deste contexto, entende-se a literatura como forma de pertencimento a uma sociedade, promovendo a participação de todos, não tornando-os alheios ao meio em que estão inseridos ou alienados com artifícios fúteis, mas sim parte ativa da política, em busca de seus direitos fundamentais, para, enfim, alcançar a fagulha da revolução: “Uma coisa pequena e silenciosa, como um fósforo sendo riscado, ilumina a sombra dentro de mim. Esse é o tipo de futuro que uma rebelião poderia proporcionar.” (COLLINS, 2010, p. 83).

Sendo parte da resistência

A premissa da sobrevivência e resistência é a de maior percepção nas obras da escritora Suzanne Collins, que criou personagens dentro desta sociedade, apresentando, através da distopia, o caos e a desordem que a sociedade do século XXI presencia.

Collins, nascida em 1962 na cidade de Hartford, no estado norte-americano de Connecticut, explicou em entrevista à editora Scholastic em 2013, que começou a ter inspirações para a obra quando, em um dia, estava assistindo TV: um canal televisivo estava sendo transmitido um *reality show*, enquanto outro estava informando sobre a guerra do Iraque. A partir de duas diferentes situações e normalização do caos apresentado, a autora teve a ideia de criar o cenário apresentado nas obras.

Tal inspiração gerou uma trilogia, dividida em três partes: *Jogos Vorazes* (*The Hunger Games*, 2008), *Em Chamas* (*Catching Fire*, 2009) e *A Esperança* (*Mockinjay*, 2011). Collins objetivou mesclar um entretenimento atual, os *reality shows*, com a espetacularização do horror, expondo uma metáfora do que acontece na contemporaneidade, com uma roupagem diferente.

O sucesso foi imediato diante da publicação dos livros, a tal ponto que, ao finalizar o terceiro, a autora já estava em negociações com estúdios de cinema interessados em adquirir os direitos autorais para a produção. O diretor responsável pelo primeiro filme foi Gary Ross,

protagonizando Jennifer Lawrence, Josh Hutcherson e Liam Hemsworth, nos papéis de Katniss Everdeen, Peeta Melark e Gale Hawthorne, respectivamente. A recepção do filme foi imediata, confirmando-se, naquele mesmo ano, as sequências. Francis Lawrence foi escolhido para dirigir os três filmes seguintes: *Jogos Vorazes: Em Chamas*, lançado em 2013 e *Jogos Vorazes: a esperança*, dividido duas partes, lançadas no ano de 2014 e 2015, respectivamente.

As mazelas sociais e a questão das minorias apresentadas em Panem são observadas nas dificuldades enfrentadas a partir da falta de cuidado governamental em níveis básicos, como educação e saúde, direitos estes que os cidadãos não usufruem, apesar do árduo trabalho cotidiano. Na obra, todo o ganho existente é voltado diretamente para a Capital, que detém todos os lucros. Sem os distritos, aquela não seria capaz de manter-se. Em paralelo a isso, pode-se observar,

Em Kosovo, a ‘degradação’ das capacidades sérvias tornou a forma de uma guerra infra estrutural que destruiu pontes, ferrovias, rodovias, redes de comunicação, armazéns e depósitos de petróleo, centrais termoelétricas, centrais elétricas e instalações de tratamento de água. Como se pode presumir, a execução de tal estratégia militar, especialmente quando combinada com a imposição de sanções, resulta na falência do sistema de sobrevivência do inimigo. (MBEMBE, 2003, p. 50).

Logo, as críticas existentes e implícitas na obra não vinham apenas do caráter político em si, mas também histórico, já que no período da Idade Média, a Europa passava por este mesmo sistema: enquanto os reis mantinham-se no poder e exploração, quem de fato sustentava a classe operária eram os habitantes daqueles países, forçados a trabalhar em situações deploráveis durante várias horas por dia. A partir daí, a resistência do povo gerou levantes em todo o continente, como a conhecida Revolução Francesa, que levou o rei e a rainha vigentes para a guilhotina.

Outro importante ponto a ser analisado é o próprio nome do país, Panem, derivado da expressão latina “*Panem et circenses*” (pão e circo). Tal metáfora é recorrente na obra, tendo em vista a busca do governo por uma forma de entretenimento perante a sociedade, para que essa ficasse alienada diante de tudo aquilo que ocorria ao seu redor. Os jogos geravam uma animação exacerbada para o público da capital, o qual não percebia que o *reality* funcionava apenas como um artifício para mantê-los ocupados e desatentos à exploração realizada no país.

Na Capital, a única coisa que eles conhecem é Panem et Circenses. – O que é isso? – Eu reconheço Panem, é claro, mas o resto não faz sentido para mim. – É um ditado de milhares de anos atrás, escrito numa língua chamada latim sobre um lugar chamado Roma – explica ele. – Panem et Circenses se traduz por “pão e circo”. O escritor queria dizer que em retribuição a barrigas cheias e diversão, seu povo desistira de suas responsabilidades políticas e, portanto, abdicara de seu

poder. Penso na Capital. No excesso de comida. E na diversão mais importante de todas: os Jogos Vorazes. – Quer dizer então que é para isso que servem os distritos. Para fornecer o pão e o circo. – Sim. E enquanto isso perdurasse, a Capital poderia continuar controlando seu pequeno império. Neste exato momento, ela não pode fornecer nem uma coisa nem outra, pelo menos não no padrão a que as pessoas estão acostumadas – diz Plutarch. (COLLINS, 2010, p. 123).

Percebe-se, através da exaltação de *reality shows* e redes sociais, as estratégias progressivas para controlar a população e inibir quaisquer possibilidades de resistência. A nossa sociedade torna-se, portanto, cada vez mais midiática e visual e o cuidado quanto a isto deve ser levado em consideração, especialmente diante da alienação presente, assim como acontece com a população de Panem, seja comparando-se a uma Europa de meio século atrás ou a uma distopia pós-apocalíptica; percebe-se a contínua falta de assistência governamental diante da população, especialmente a mais carente, que sofre pela falta de direitos humanos.

Esta carência humanitária provoca a resistência de grupos minoritários, tanto na trilogia *Jogos Vorazes* quanto no mundo real. Desta forma, a autora busca proporcionar uma reflexão acerca desta situação, alertando como a luta e a resistência são fundamentais para combater essa superestrutura:

Participar do debate político em um momento de ruptura da democracia, contaminar a própria escrita em busca do desmascaramento de um processo autoritário é ainda acreditar – nos homens e mulheres e na própria literatura como instrumento de ação. Quando desistirmos de nossa capacidade de acreditar, a luta, enfim, estará perdida. (DALCASTAGNÈ, 2020, p. 19).

Reivindicações da população, protestos, eleições ditatoriais, guerras e afins são indícios da necessidade de mudança. Diante disto, há a importância da distopia de Collins, por apresentarem situações que geram identificação, reflexão e, por fim, iniciativa de resistência. Isto é, ao entrar em contato com o tecido literário, o leitor se reconhece nos personagens, observa o contexto e é incitado por este a transformar o seu âmbito social, antes que o previsto pela obra venha, de fato, a ameaçar concretude. Desta forma, o texto de Collins alerta e é percussor de possíveis situações presentes e futuras de caos e desordem, incentivando uma reeducação intelectual que desencadeará em lutas e insubmissão, como descrito abaixo:

Nessa linha, o papel de uma nova história da literatura viria ao encontro da necessária reeducação das capacidades do discernimento, da sensibilidade e do respeito incondicional à alteridade, capacidades necessárias à formação de competências de viver e com as quais poderíamos reinventar o passado e, conseqüentemente, a nós mesmos. (SCHMIDT, 2017, p. 40).

É de conhecimento que o ato de resistir advém de outra ação opressora, especialmente no âmbito político-social. Não haveria necessidade de resistência sem a constante falta de suporte e coerência entre as hierarquias. Neste sentido, a trilogia *Jogos Vorazes* apresenta as consequências das ações tirânicas do governo de Panem. Este, que antes era o atual Estados Unidos da América, encontrou sua fundação após diversos desastres ambientais que sucumbiram grande parte da terra e incitaram uma guerra pelos poucos recursos que haviam restado.

O resultado foi Panem, uma resplandecente Capital de treze distritos unidos que trouxe paz e prosperidade a seus cidadãos. Então, vieram os Dias Escuros, o levante dos distritos contra a Capital. Doze foram derrotados, o décimo terceiro foi obliterado. O Tratado da Traição nos deu novas leis para garantir a paz e, como uma lembrança anual de que os Dias Escuros jamais deveriam se repetir, também nos deu os Jogos Vorazes. (COLLINS, 2008, p. 12).

Esse primeiro levante dos distritos – exemplificado por Mbembe (2003, p. 40) como “Entidade sociopolítica, cultural e econômica, foi uma instituição espacial peculiar, cientificamente planejada para fins de controle” – foi causado pela exploração da Capital. Esta manteve-se firme perante os ataques e, como retaliação e exibição de poder, decretou que, todos os anos, os distritos deveriam enviar jovens de ambos os sexos para lutarem até a morte em uma arena.

Os espectadores do *reality* eram de habitantes da Capital à própria família dos adolescentes. Não havia possibilidade de superação do sistema, uma vez que a comunicação entre os 12 distritos era escassa, diminuindo as oportunidades de formação de grupos de resistência. Mesmo com a carente comunicação interdistrital e os problemas peculiares a cada região (fome, torturas), Panem insistia no acesso à educação a todos, intencionando infundir a ideologia a seu favor desde crianças.

De algum modo, quase tudo na escola acaba se relacionando com carvão. Além de leitura básica e matemática, grande parte de nosso ensino remete ao carvão – exceto a palestra semanal sobre a história de Panem. E não passa de conversa mole sobre o que devemos à Capital. Sei que deve haver muito mais coisas do que o que nos é ensinado. Deve haver algum relato real do que aconteceu durante a rebelião. (COLLINS, 2008, p. 24).

O cenário confortável ao mais abastado da Capital iniciou processos de remodelação quando a personagem principal, Katniss Everdeen, se voluntaria pela irmã, Primrose Everdeen, para os jogos durante a Colheita, que já era em si um evento desigual: “O sistema da colheita é injusto, com os pobres ficando com a pior parte” (COLLINS, 2008, p. 8). Everdeen nunca planejou incitar uma revolução, mas seus atos acenderam uma fagulha de esperança nos cidadãos de Panem, os quais não conseguiam mais sustentar a subserviência aos poderosos.

“Também desafiam a ideia de que, necessariamente, a racionalidade da vida passe pela morte do outro; ou que a soberania consiste na vontade e capacidade de matar a fim de viver.” (MBEMBE, 2003, p. 20). Para os governantes de Panem, a morte dos jovens nos jogos era ferramenta notável para declaração de sua soberania e, conseqüentemente, sobrevivência, uma vez que, deste modo, mantinha os distritos em seu poder.

A primeira atitude da protagonista incomodou os chefes da Capital, através do símbolo do pássaro, bem como a melodia criada por ela, incitando a resistência no país: “A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca.” (BOSI, 1992, p. 15). A semiótica deste ato revela a capacidade de persistência na procura pela liberdade, mesmo diante das dificuldades, como observado no seguinte trecho:

Durante a rebelião, a Capital criou animais geneticamente modificados para serem usados como arma [...] Um deles era um pássaro especial, conhecido como gaio tagarela, que tinha a habilidade de memorizar e repetir conversas humanas em sua totalidade. Eram pássaros que retornavam ao lar, exclusivamente machos, e que eram lançados nas regiões em que se sabia que os inimigos da Capital estavam escondidos. Depois que os pássaros juntavam as palavras, eles voavam de volta aos centros para que o conteúdo fosse gravado. Demorou um tempo até que as pessoas se dessem conta do que estava acontecendo nos distritos, de como conversas particulares estavam sendo transmitidas. Aí, é claro, os rebeldes começaram a fornecer à Capital as mais diversas mentiras, e essa era a piada. Então, os centros foram fechados e os pássaros foram abandonados na natureza para morrer. (COLLINS, 2008, p. 24).

No entanto, foi descoberto mais tarde que esses pássaros, por sua própria sorte, conseguiram sobreviver, desafiando naturalmente a Capital: “A resistência, então, estava ligada ao ato de falar, às vezes cifradamente, sobre aquilo que não se podia dizer.” (DALCASTAGNÈ, 2020, p. 25). Isto é, os símbolos e gestos reproduzidos nas obras são também utilizados na contemporaneidade por vozes (in) submissas como estratégias de resistência a governos e ações opressoras.

Esta inquietação, provocada pela revolução já desejada e a esperança de um futuro sem opressão, foi tratada cautelosamente pela Capital, dando espaço para o segundo livro da trilogia, *Em chamas* (2011). Katniss foi forçada a criar um relacionamento com Peeta durante seu tempo na arena, a fim de receber auxílios de patrocinadores da Capital, magnatas alienados pelo espetáculo. Por este motivo, após seu retorno à casa, ela recebe a visita do próprio presidente de Panem, Coriolanus Snow. Este, por sua vez, faz ameaças que demonstram um possível enfraquecimento do sistema:

Você não tem acesso a informações sobre o clima nos distritos. Em vários deles, todavia, as pessoas viram o seu pequeno truque com as amoras como um ato de desafio, não como um ato de amor. E se uma garota do Distrito 12, logo esse, pode desafiar a Capital e escapar incólume, o que os impedirá de fazer o mesmo? – diz ele. – O que poderá impedir, digamos, um levante? (COLLINS, 2009, p. 13).

É neste momento que a resposta de Katniss dá início a uma luta armada e ideológica, a qual almejará derrubar a Capital: “Ele [o sistema] deve ser muito frágil mesmo, se um punhado de amoras pode derrubá-lo.” (COLLINS, 2009, p. 13). Esta frase proferida pela protagonista impacta o governante, o qual passa a ver Katniss não como uma jovem mazelada que cometeu um acidente, mas sim como ameaça ao sistema. Por esta razão, Snow intensifica os seus métodos opressores. Após a visita, a Turnê da Vitória, onde o campeão dos Jogos é recebido por cada distrito para fazer um discurso, é utilizada pela Capital mais uma vez como artifício de opressão e violência. Katniss a caracteriza como “[...] uma maneira de manter o horror vivo e presente. Não apenas nós, residentes dos distritos, somos forçados a nos lembrar da mão de ferro do poder da Capital a cada ano, como também somos forçados a comemorá-la.” (COLLINS, 2009, p. 4).

“O escravo, por conseguinte, é mantido vivo, mas em ‘estado de injúria’, em um mundo espectral de horrores, crueldade e profanidade intensos.” (MBEMBE, 2003, p. 28). Este é, de fato, o objetivo da Capital ao manter o vitorioso vivo e torná-lo mentor dos jogos seguintes: exibir a sua soberania e prender os vencedores à sua corrente ideológica, nunca permitindo que retornem ao seu estado psicológico pré-jogos.

Essa visita a todos os 12 distritos foi essencial para instaurar o caos e a desordem pelo país, como percebe-se no seguinte trecho que se deu após um discurso espontâneo de Katniss para a família de Rue, sua aliada de arena, no Distrito 11: “Um par de Pacificadores arrastando o homem idoso que assobiara em direção ao topo da escada. Forçando-o a se ajoelhar diante da multidão. E colocando uma bala em sua cabeça.” (COLLINS, 2009, p. 35).

Mais uma vez afirmando seu poder, a Capital mostra que “[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.” (MBEMBE, 2003, p. 5). Esse assóvio, o mesmo utilizado para comunicação entre Katniss e Rue na arena, também se tornou um dos símbolos da revolução. Enquanto terminavam a turnê pelos distritos, mais e mais levantes começavam.

Como detentora do poder e dos processos de mortificação da população, a Capital encontrou uma maneira de mostrar-se inabalável perante os ataques, promovendo o denominado Massacre Quaternário: “[...] para que os rebeldes não se esqueçam de que até mesmo o mais forte dentre

eles não pode superar o poder da Capital, o tributo masculino e o tributo feminino serão coletados a partir do rol de vitoriosos vivos.” (COLLINS, 2009, p. 91). Ou seja, todos os campeões das prévias edições dos Jogos Vorazes poderiam ir para arena novamente, incluindo a nova face da revolução, Katniss Everdeen.

Sem o conhecimento da personagem principal, deu-se início um complô – protagonizado por Peeta, Haymitch e Plutarch Heavensbee, idealizador daquela edição dos jogos, infiltrado como rebelde – para derrubar o Massacre e, conseqüentemente, enfraquecer a Capital. De fato, a arena foi explodida e Katniss retirada de lá, sendo convidada pela presidente do secreto Distrito 13, Alma Coin, para ser o Tordo, o rosto da revolução.

O que eles querem é que eu assuma verdadeiramente o papel que designaram para mim. O símbolo da revolução. O Tordo. Não é suficiente o que fiz no passado, desafiando a Capital nos Jogos, fornecendo um ponto de reorganização. Devo agora tornar-me a líder real, o rosto, a voz, o corpo da revolução. A pessoa com quem os distritos – a maioria dos quais estão agora abertamente em guerra com a Capital – podem contar para incendiar a trilha em direção à vitória. (COLLINS, 2010, p. 9).

Para manter o fogo da resistência queimando, Katniss aceita o convite. Porém, receosa, pois observava que aquele distrito que todos acreditavam ter sido extinto, “em algumas coisas, [...] é ainda mais controlador do que a Capital.” (COLLINS, 2010, p. 22).

Da mesma forma que existem minorias dentro de grupos minoritários, existem oprimidos iniciando processos opressores: “O ‘estado de sítio’ em sítio é uma instituição militar. Ele permite uma modalidade de crime que não faz distinção entre o inimigo interno e o externo. Populações inteiras são o alvo do soberano.” (MBEMBE, 2003, p. 48). Esse é o caso da governante do distrito 13, Alma Coin, que, objetivando assumir o poder depois da queda de Snow, mata diversas crianças inocentes culpando a Capital, incluindo a irmã de Katniss:

Pelo menos, eu devo ter ficado mole, eu me encontro na base do mastro, incapaz de explicar os últimos segundos. Então estou atravessando a multidão, assim como fiz antes. Tentando gritar seu nome acima do rugido. Eu estou quase lá, quase na barricada, quando penso que ela me ouviu. Porque só por um momento, ela me avista, seus lábios formam o meu nome. E é então que os paraquedas restantes explodem. (COLLINS, 2010, p. 190).

A aceitação de Katniss como Tordo foi um gatilho para aguçar as lutas contra a estrutura de opressão hegemônica que controlava a sociedade no enredo de Collins, esta já aterrorizada pela carnificina duradoura: “Em vez disso, o terror colonial se entrelaça constantemente com um imaginário colonialista, caracterizado por terras selvagens, mortes e ficções que criam o

efeito de verdade.” (MBEMBE, 2003, p. 36). Após um bombardeamento em um hospital no Distrito 8, Katniss grava um comercial para toda Panem:

O presidente Snow diz que está nos enviando uma mensagem? Bom, tenho uma para ele. Você pode nos torturar e nos bombardear e queimar nossos distritos até que eles virem cinzas, mas está vendo isto aqui? – Uma das câmeras segue o local que eu aponto com a mão: as aeronaves queimando no telhado do armazém em frente a nós. A insígnia da Capital em uma das asas brilha visivelmente em meio às chamas. – Está pegando fogo! – Estou gritando agora, disposta a ter certeza de que ele não perderá nenhuma palavra. – Se nós queimarmos, você queimará conosco! (COLLINS, 2010, p. 57).

Ao passo que a resistência avança, a população tem força para continuar lutando para fragilizar a Capital. Esta, por sua vez, perde os recursos que provinham dos distritos. “A Capital é frágil porque depende dos distritos para tudo. Comida, energia, até mesmo para recrutar os Pacificadores que nos policiam. Se proclamarmos nossa liberdade, a Capital entra em colapso.” (COLLINS, 2010, p. 94). E os rebeldes, através de lutas e revoluções, conseguiram proclamar essa liberdade e, de fato, colapsar a Capital.

Após a guerra, Alma Coin se autodeclarou presidente interina de Panem e, na sua primeira reunião com os vitoriosos, sugeriu “uma edição final e simbólica dos Jogos Vorazes, usando as crianças relacionadas diretamente àqueles que tinham mais poder.” (COLLINS, 2010, p. 201). Ao entender que este tipo de governo geraria ainda mais opressão e violência paulatinamente a população, Katniss, na cerimônia que a fazia lançar uma flecha em Corolianus Snow, mira em Alma Coin e deixa que a população revoltada destrua o prévio presidente. Instaurou-se, portanto, um período de paz em Panem. Período este advindo de revoltas contra o sistema político, lutas da população e, primordialmente, resistência.

Considerações finais

Podemos perceber neste estudo como os personagens da trilogia *Jogos Vorazes* arquitetaram métodos de resistência ao sistema político opressor vigente no contexto das obras, bem como essas táticas podem ser representações para a grande massa popular e por grupos minoritários para manifestar sua própria revolução, seja através de símbolos, oratória ou guerras.

O *corpus* literário englobou, além da trilogia, concepções sobre necropolítica, exclusão e literatura a fim de associar os questionamentos dos livros com as teorias político-sociais. Ao analisar a resistência social, como esta se encaixa nas mazelas populares e os estratagemas contra a opressão, foi possível gerar a discussão aqui apresentada.

Referências

- AMADO, J. **Capitães da Areia**. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BEBIANO, R. **Combater a distopia**. Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise. 2020. Disponível em: <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/?lang=1&id=30088>. Acesso em: 30 ago. 22
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- COSTA, C. L. Os estudos culturais na encruzilhada dos feminismos materiais e descolonias. *In*: DALCASTAGNE, R; EBLE, L. J. (org.). **Literatura e exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- COLLINS, S. **Jogos vorazes**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2008.
- COLLINS, S. **Em chamas**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2009.
- COLLINS, S. **Em chamas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2010.
- COLLINS, S. **A esperança**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2011.
- DALCASTAGNÈ, R.; EBLE, L. J. **Literatura e exclusão**. Brasília: Zouk, 2020.
- NOTÍCIAS, G1-Portal de. **Manifestantes imitam gesto de ‘Jogos Vorazes’ e são detidos na Tailândia**. 2014. Disponível em: <http://glo.bo/3eNHylk>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2003.
- ORWELL, G. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SAYURI, J. **O símbolo de ‘Jogos vorazes’ nos protestos de Mianmar**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3CLlrgL>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- SCHMIDT, R. T. Centro e margens: notas sobre a historiografia literária. *In*: DALCASTAGNE, R; EBLE, L. J. (org.). **Literatura e exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

VOZES AO VENTO: A REPRESENTAÇÃO DA POLIFONIA E CARNAVALIZAÇÃO NO ROMANCE *EL VIENTO QUE ARRASA*

Amanda Dezan Barbosa⁴⁵²

Ana Carolina Teixeira Pinto⁴⁵³

Resumo: A escritora argentina contemporânea Selva Almada vem ganhando espaço na literatura latinoamericana pela originalidade de sua escrita. Suas narrativas possuem como característica estarem inseridas em espaços afastados dos grandes centros urbanos e capitais, mostrando as relações estabelecidas nos cotidianos das personagens que vivem nesses locais, sendo muitas vezes marcados por tragédias, violências e solidão. Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar o romance de estreia desta autora, intitulado *El viento que arrasa*, através da ótica das teorias da Polifonia e Carnavalização. Para esta análise, se utilizou como aporte teórico os estudos de Mikhail Bakhtin, considerando que este é o principal teórico dos conceitos a serem discutidos, partindo de seu conceito de carnavalização, primeiramente delineado em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski* e posteriormente desenvolvido em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, bem como outros autores que se debruçam sobre sua obra como José Luiz Fiorin (2018), e Paulo Bezerra (2008) e sobre a escrita de Almada, como Sarlo (2012) e Martínez (2019). Considerando a carnavalização como um fenômeno onde se derrubam as barreiras hierárquicas, sociais e ideológicas, promovendo o livre contato entre os homens (BAKHTIN, 1997), é possível perceber, neste romance, a utilização de diversos elementos carnavalescos no desenvolvimento da narrativa, principalmente em duas das personagens do romance: Reverendo Pearson e Gringo Brauer, que possuem vozes que se contrapõem umas às outras, revelando a presença das *mésalliances* carnavalescas, relacionadas principalmente à aproximação das esferas do sagrado e do profano, além do ritual de coroação-destronamento em praça pública do rei do carnaval, o riso e a profanação. A partir desta reflexão, foi possível perceber a presença de elementos polifônicos e carnavalescos dentro da narrativa que juntos formam o “mundo invertido” proposto pela carnavalização. Para além disso, verifica-se a importância científica deste trabalho por possibilitar uma melhor compreensão sobre a escrita ficcional de Selva Almada evidenciando a importância da obra desta escritora e da contemporaneidade de suas narrativas.

Palavras-chave: Literatura argentina. Selva Almada. Carnavalização. Polifonia.

452 Graduanda do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza. E-mail: amandadebarbosa.ad@gmail.com

453 Doutora em literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de literatura hispânica na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza e orientadora desta pesquisa. E-mail: anacarolina.pinto@uffs.edu.br

Introdução

O presente trabalho se propõe a analisar o romance *El viento que arrasa*, de Selva Almada, a partir das teorias bakhtinianas da carnavalização e polifonia, procurando demonstrar a possibilidade de leitura da obra por meio das teorias acima citadas. O objeto desta análise se trata do romance de estreia de Selva Almada que, em seu enredo, apresenta a história de personagens que estão inseridas em espaços afastados dos grandes centros: as províncias argentinas. Dentro de sua narrativa, a autora compõe elementos que demonstram os cotidianos destas personagens, muitas vezes marcados por tragédias, violências e solidão.

O romance *El viento que arrasa* apresenta a história do Reverendo Pearson e sua filha Leni (Helena) que, após a quebra do automóvel no qual estavam, em meio a uma região desolada do Chaco argentino⁴⁵⁴, se veem obrigados a refugiarem-se em uma oficina mecânica, local onde acontecerá toda a ação do livro. Neste ambiente, encontram as outras duas personagens desta narrativa, o mecânico Gringo Brauer e seu ajudante/filho José Emilio, também chamado de Tapioca, personagem que o Reverendo acredita ser um enviado de Deus.

Durante a leitura deste breve romance, é possível perceber que as vozes das personagens Reverendo Pearson e Gringo Brauer se contrapõem umas às outras, por possuírem visões de mundo bastante distintas. Essas personagens diferem no que diz respeito a seus discursos religiosos e condutas: o primeiro, um fanático religioso, com toda sua bagagem teológica, já o segundo, um homem trabalhador, de poucas palavras e contrário às ideias religiosas, com pensamentos conflitantes com os do reverendo. Por conta disso, a análise se centralizará nessas duas personagens, a partir das quais se buscará identificar elementos polifônicos e carnavalescos dentro desta obra.

Sendo organizado em três capítulos, este trabalho buscará realizar, na primeira divisão, um breve panorama sobre a escritora Selva Almada e sua escrita por meio de uma revisão da crítica especializada e pesquisas realizadas sobre a autora. No segundo capítulo, serão abordadas as teorias centrais desta análise: a Carnavalização e a Polifonia. Já no terceiro capítulo, se buscará identificar elementos das teorias acima citadas no romance *El viento que arrasa*. Para melhor organização, esta última seção será dividida em duas partes, cada uma voltada para um elemento carnavalesco central na narrativa: a profanação e as *mésalliances* entre o sagrado e profano e o ritual de coroação-destronamento do rei bufo, buscando perpassar a teoria do romance polifônico de Bakhtin.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, se partirá de uma pesquisa bibliográfica e documental. Considerando que o principal teórico sobre os conceitos discutidos é Mikhail

⁴⁵⁴ Região geográfica argentina que abrange as províncias de Chaco, Santa Fé, Formosa e Santiago del Estero.

Bakhtin, serão utilizadas obras deste autor como: *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929) e *Cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1965), bem como livros de teóricos que se debruçam sobre as teorias da polifonia e carnavalização como José Luiz Fiorin, em *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2011).

Selva Almada e a frente da literatura latinoamericana

Uma das principais frentes da literatura argentina contemporânea, Selva Almada nasceu em Villa Elisa, província de Entre Ríos (Argentina), em 1973. Romancista, contista, poeta e ensaísta, esta escritora vem alcançando, nos últimos anos, aclamação da crítica, estando presente em inúmeros festivais literários e possui suas obras traduzidas para diversos idiomas como o francês, inglês, português, sueco e alemão.

Suas narrativas possuem como característica estarem inseridas em espaços afastados dos grandes centros urbanos e capitais, tendo como pano de fundo a Argentina, principalmente a região de Entre Ríos e seus arredores (MARTÍNEZ, 2019). Assim, sua literatura mostra a vida nos pequenos povoados e zonas rurais, figurando o que Beatriz Sarlo (2012, p. 201) chama de literatura de província:

Selva Almada se desplaza en el mapa de la ficción: no es literatura urbana, no es literatura sobre jóvenes ni sobre marginales, tampoco sobre gente que se la pasa tomando merca. Es literatura de provincia [...] Regional frente a las culturas globales, pero no costumbrista.

Ao se desvencilhar da esfera urbana, a escrita de Selva Almada se volta para como se constitui o cotidiano e as relações nesses espaços à margem dos centros das grandes cidades, muitas vezes marcadas pela violência. Nesse mesmo cenário, submergem outras características importantes nas obras da escritora, como o realismo na representação das crenças, do tempo presente e dos costumes destes grupos (SARLO, 2012).

O romance *El viento que arrasa* marca a estreia de Selva Almada como romancista. Esta obra vem alcançando grande notoriedade ao longo dos anos e possui diferentes opiniões da crítica especializada. Oliverio Coelho (2012) analisa o romance com contos de Rulfo e Gallardo, sinalizando a confluência entre características fantásticas e hiper realistas presentes no enredo. Dentro desta tessitura narrativa, Francisca Sánchez Martínez (2019, p. 408) destaca que: “La novela de Almada confronta dos visiones del tiempo que materializan un espacio del interior violento, hostil y solitario, en constante crisis y sin rastros de comunidad.”.

Todos esses elementos formam, conforme Sarlo (2012), uma narrativa que se apresenta de forma original dentro da literatura atual. Deste modo, pode-se dizer que Selva Almada apresenta-se como uma importante autora argentina contemporânea, contribuindo para a visibilidade da

literatura feminina latinoamericana que, segundo Selena Millares, começa a atingir um novo patamar, conquistando seu próprio espaço onde, historicamente, sempre estiveram: “Insertas en una doble marginalidad – la de su género y la de su espacio geográfico” (2011, p. 101).

Polifonia e Carnavalização da literatura, segundo Bakhtin

Antes de adentrar na análise da obra em questão, faz-se necessária uma breve explanação sobre as teorias utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa: a Polifonia e a Carnavalização. Esses dois termos, inicialmente provenientes de áreas que não a literatura, foram trazidos para a análise literária pelo teórico russo Mikhail Bakhtin.

O termo Polifonia tem sua origem na música, designando uma composição harmônica com várias vozes que se sobrepõem na canção ao mesmo tempo, sendo todas independentes e de igual importância. Sobre a origem e definição deste termo, Fiorin (2018, p. 46) explica que: “Esse termo, tomado da linguagem musical, em que significa o conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente, indica a presença de novos e múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidas a um centro”. Posteriormente, esse conceito é trazido para a análise literária pelo teórico russo Mikhail Bakhtin (1997, p. 4) em seu livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, onde estuda a obra deste autor russo, caracterizando seus romances como polifônicos:

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e iniciais e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem de fato a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski e suas personagens principais são em realidade não apenas objetos do discurso do autor mas os próprios sujeitos deste discurso diretamente significante.

Assim, a noção de Polifonia na literatura mostra que todos os enunciados possuem vozes de outros discursos que os antecedem, sendo que esses mesmos podem ser próximos ou quase imperceptíveis, mas que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2011). Desta forma, em um texto polifônico, essa multiplicidade de vozes coexiste sem haver uma hierarquização dos discursos dentro da narrativa. Portanto, todas as vozes são “independentes” no sentido que, mesmo estando relacionadas, mantêm suas próprias características individuais, como afirma Fiorin (2018, p. 46), “As vozes são equipolentes, ou seja, elas coexistem, interagem em

igualdade de posição. Nenhuma delas está submetida a um centro único [...] Ao contrário, as personagens são idéias e idéias inconclusas e, por isso, são personalidades inconclusas.”.

Deste modo, a Polifonia se refere a um conjunto de diferentes vozes, que podem estar presentes em uma mesma narrativa, sendo que nenhuma destas vozes são subordinadas umas às outras ou a outro ponto de vista. Ou seja, nenhuma das vozes é dominante, seja ela a do protagonista ou a do narrador. Essas características se apresentam também na narrativa de Selva Almada, pois as personagens Reverendo e Gringo tem suas ideias postas em igualdade de posição, onde seus pensamentos e ideologias distintas são constantemente postos em diálogo.

Em seus estudos de análise crítica literária, Bakhtin vincula a Polifonia à ideia de diálogo, conceito central de sua obra, ao qual os estudiosos posteriormente chamariam de dialogismo, colocando-o ao mesmo tempo como condição e característica inerente à existência do romance polifônico. Isso porque, conforme destaca Ana Carolina Teixeira Pinto (2007, p. 19): “[...] o diálogo é a condição de qualquer discurso, seja em forma oral ou escrita. Considerando essas observações, o dialogismo tem como operador essencial o “discurso de outrem”, ou seja, o “discurso citado”. Desta forma, entende-se que todos os discursos sempre são permeados por outros discursos que os antecederam, pelas vozes “dos outros”.

Nesse sentido, o dialogismo diz respeito às relações que ocorrem na linguagem onde todo enunciado é constituído a partir de outros enunciados (FIORIN, 2011), ou seja, são as relações que se estabelecem entre dois ou mais enunciados que estão em constante diálogo, inter cruzando-se. Assim, ao afirmar que: “O romance polifônico é inteiramente dialógico” (BAKHTIN, 1997, p. 42), Bakhtin indica que a Polifonia só é possível a partir do diálogo interacional entre as personagens que o dialogismo permite.

O dialogismo também ocupa um espaço de grande importância na teoria da Carnavalização. Este conceito foi delineado por Bakhtin no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* e posteriormente desenvolvido em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, onde discorre mais detalhadamente sobre essa teoria ambientando-a dentro do contexto histórico-cultural das festas populares retratadas na obra de Rabelais. Entretanto, é importante ressaltar que o carnaval em si não se caracteriza originalmente como um elemento literário e sim como uma festividade popular (BAKHTIN, 1997). Mas, então, o que é a carnavalização para Bakhtin? Segundo este teórico:

Chamaremos de *literatura carnalizada* à literatura que, direta ou indiretamente, através de diversos elos mediadores, sofreu a influência de diferentes modalidades de folclore carnavalesco (antigo ou medieval). Todo o campo sério-cômico constitui o primeiro exemplo desse tipo de literatura. (BAKHTIN, 1997, p. 107).

Em outras palavras, a teoria da Carnavalização pode ser entendida como a transposição do “espírito carnavalesco” e de todos os elementos que estão presentes no carnaval, para a literatura e as artes em geral (FIORIN, 2011).

Para Bakhtin (1997), o carnaval representa um conjunto de diferentes festividades e rituais que constituem um “tipo carnavalesco” e representam parte da cultura popular de um determinado povo e época através de diversos elementos simbólicos como o riso, as máscaras e os rituais religiosos, onde há um rompimento das hierarquias e a inversão dos costumes e normas estabelecidas. Nesse sentido, o espetáculo carnavalesco:

[...] derruba as barreiras hierárquicas, sociais, ideológicas, de idade e de sexo. Representa a liberdade, o extravasamento; é um “mundo às avessas”, no qual se abolem todas as abscissas entre os homens para substituí-las por uma atitude carnavalesca especial: um contato livre e familiar entre os homens. (SOERENSEN, 2017, p. 320).

Desta forma, as teorias da carnavalização e polifonia estão inter-relacionadas no sentido de que a primeira se distancia da lógica monológica, por abrir espaços dialógicos para a manifestação de diferentes vozes e cosmovisões, por meio da quebra temporária das hierarquias e normas oficiais vigentes:

Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulação, apontava para um futuro ainda incompleto (BAKHTIN, 1999, p. 8).

Tendo em vista as teorias acima discutidas, se buscará identificar a presença dos elementos da cosmovisão carnavalesca nas personagens Reverendo e Gringo, bem como a possibilidade de uma leitura polifônica da obra.

Aspectos da Carnavalização e da Polifonia em *El viento que arrasa*

No romance *El viento que arrasa*, é possível perceber a presença de ecos carnavalescos e polifônicos, a partir de elementos estéticos característicos destas teorias que mostram as questões morais e sociais de personagens que buscam encontrar a si mesmas em um lugar inóspito, à margem das grandes cidades. Para a análise desta obra, se dividiu esta seção em duas partes, denominadas “Sagrado e profano: possibilidade de encontro de vozes” e “O destronamento em praça pública”, sendo cada uma delas correspondente às categorias do universo carnavalesco que se apresentam de maneira mais significativa na narrativa.

Sagrado e profano: possibilidade de encontro de vozes

No romance de Selva Almada, o narrador onisciente em terceira pessoa muda seu foco entre as quatro personagens da narrativa no decorrer dos capítulos. Deste modo, as vozes de todas as personagens são apresentadas, acompanhadas de lapsos temporais que mostram partes de seus passados, onde se pode entender mais sobre suas cosmovisões e contradições pessoais. Essas características, juntamente com os outros elementos carnavalescos a serem apresentados, permitem que o romance assuma um caráter polifônico, apresentando diferentes vozes, a partir das quais se pode ter uma narrativa rica em diferentes pontos de vista de todas as personagens, e até mesmo das contradições dentro de uma mesma personagem, visto que o enredo não se enfoca somente em uma só persona.

Nesse sentido, o dialogismo é um ponto essencial da polifonia, pois essa mesma só é possível nesta interação entre as personagens em uma relação que as permita revelar e formar suas autoconsciências a partir do contato com o outro, como demonstra Bakhtin (1997, p. 65): “A lógica da autoconsciência admite apenas certos métodos artísticos de revelação e representação. Revelar e representar o herói só é possível interrogando-o e provocando-o, mas sem fazer dele uma imagem predeterminante exclusiva”. Em *El viento que arrasa*, o espaço para a presença de diversas vozes se apresenta pela diversidade nas personagens construídas na narrativa, que possuem suas cosmovisões independentes que são postas em embate durante a narrativa, sendo intensificadas principalmente no diálogo entre as duas personagens: Reverendo Pearson e Gringo Brauer.

Assim, nesta obra é possível perceber a presença das quatro categorias carnavalescas apresentadas por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski*: 1. a revogação das hierarquias por meio do livre contato entre os homens; 2. a excentricidade; 3. as *mésalliances* carnavalescas, que acontecem quando há a aproximação de elementos antes distanciados pela hierarquização extracarnavalesca como o Sagrado e o Profano, o elevado e o baixo, o grande e o insignificante; 4. a profanação, formada pelos sacrilégios carnavalescos como as paródias de textos sagrados (BAKHTIN, 1997).

Na narrativa, o Sagrado e o Profano são representados, respectivamente, através das personagens Reverendo e Gringo. Nessa perspectiva, o Reverendo se caracteriza como um representante da palavra divina: “Esa era su misión en la tierra: fregar los espíritus mugrientos, volverlos prístinos y llenarlos con la palabra de Dios” (ALMADA, 2020, p. 11) também denominando a si próprio como o “viento” propagador da ordem divina: “Volvía a sentirse una flecha encendida con la llama de Cristo.[...] Y el viento que propague el fuego que arrasará el mundo con el amor de Jesús.” (ALMADA, 2020, p. 43).

Nesse sentido, essa personagem inicialmente se apresenta como a própria representante do sagrado, pois suas ideias (cosmovisão religiosa), vestimentas e atitudes remetem ao sagrado, ao oficial. Em contraponto a isso, o mecânico Gringo Brauer se apresenta como seu oposto, ao estar totalmente ligado aos prazeres mundanos e não possuir crenças religiosas, se mostrando totalmente contrário a elas ao ponto de zombar dos que as seguem:

La religión era cosa de mujeres y de débiles. El bien y el mal era cosa de todos los días y de este mundo, cosas concretas a las que uno podía poner el cuerpo. La religión, creía él, era una manera de desentenderse de las responsabilidades. Escudarse en dios, quedarse esperando que a uno lo rescaten, o echarle la culpa al diablo por las cosas malas que uno era capaz de hacer. (ALMADA, 2020, p. 53-54).

Deste modo, Gringo Brauer está ligado principalmente ao profano, tanto suas ações, ligadas ao carnal e ao terreno quanto a seu modo de expressar-se. Destoando completamente da lógica oficial, esta personagem também apresenta uma linguagem carnalizada, que pode ser percebida pelo seu modo de falar, constituído por expressões como: “Váyase a la mierda” (ALMADA, 2020, p. 102), que rompe com a linguagem religiosa e oficial apresentada pelo Reverendo e exigida na vida extra carnavalesca. Nesse sentido, Brauer apresenta, por meio de seu falar, o que Bakhtin (1999) caracteriza como o “vocabulário de praça pública” que engloba os elementos não oficiais da linguagem como as grosserias, juramentos e obscenidades, como forma de se contrapor à linguagem oficial. Assim, a partir deste elemento, se apresenta na narrativa outra categoria carnavalesca: a profanação. Vejamos:

A isso está relacionada a quarta categoria carnavalesca: *a profanação*. Esta é formada pelos sacrilégios carnavalescos, por todo um sistema de descidas e aterrissagens carnavalescas, pelas indecências carnavalescas, relacionadas com a força produtora da terra e do corpo, e pelas paródias carnavalescas dos textos sagrados e sentenças bíblicas, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Desde o início da narrativa, podemos perceber que Gringo possui um caráter beirando ao grotesco, em contraposição ao que, oficialmente, se considera belo e aceitável: “El mecánico tosió y escupió un poco de flema. — Tengo los pulmones podridos [...]” (ALMADA, 2020, p. 4). O ato descrito na citação acima, assim como outros ao longo da narrativa, narram situações relacionadas à cópula e às partes baixas do corpo, estando ligados ao princípio do baixo corporal da carnalização, que se comunica com a parte inferior do corpo e a satisfação das necessidades naturais em geral de uma forma positiva e relacionada à renovação e saúde (FIORIN, 2011). Tudo isso faz parte do realismo grotesco, excêntrico e profano que o carnaval celebra.

A partir da quebra do automóvel do Reverendo, que dá início à narrativa, foi possível a aproximação dessas personas provenientes de realidades totalmente diferentes que, em outras condições extracarnavalescas de seus cotidianos, nunca teriam se encontrado. Essa aproximação só é possível neste “mundo às avessas” que o carnaval proporciona, onde se abolem as hierarquias possibilitando o livre contato entre os seres. Esse fato leva às *mésalliances* carnavalescas, onde há a aproximação entre o sagrado (a cosmovisão religiosa representada pela personagem do Reverendo) e o profano (cosmovisão mundana representada pelo Gringo). Assim, na aproximação entre essas consciências antagônicas, característica própria do romance polifônico, onde, somente a partir do diálogo é possível apresentar o herói, interrogando-o e provocando-o até este mesmo revelar-se (BAKHTIN, 1997) as duas personagens acima citadas vão revelando-se, de modo que, ao final da narrativa, se apresentam como seres complexos e multifacetados.

Se pode tomar como exemplo o mecânico Gringo que, ao longo da narrativa, mostra várias de suas facetas, revelando-se como alguém formado de uma complexa autoconsciência de si. Suas crenças são marcadas pela dureza do lugar onde vive, no qual não lhe cabe espaço ao intangível da religião e, desta forma, crê nas forças da natureza que lhe parecem mais próximas: “Un hombre podía aprender todo lo necesario solamente observando la naturaleza” (ALMADA, 2020, p. 54). Deste modo, mesmo sendo uma personagem ligada ao carnal, cria e educa o jovem Tapioca segundo suas concepções de mundo, formando uma pessoa “pura” aos olhos do Reverendo: “Le había inculcado a Tapioca el respeto por la naturaleza. Sí creía en las fuerzas naturales. Pero nunca le había hablado de dios. No le pareció necesario hablarle de algo que no estaba dentro de su campo de interés.” (ALMADA, 2020, p. 54).

O mesmo acontece com o Reverendo que, ao longo da narrativa, revela partes sombrias de seu passado, onde se encontram outros papéis assumidos por essa personagem, que aproximam o sagrado (a imagem de um transmissor da palavra divina e da valorização da união familiar) com o profano (abandonar a mãe de Leni, por exemplo). A excentricidade dos atos desta personagem fazem com que suas pregações e atitudes religiosas assumam um caráter exagerado, quase quixotesco, o que pode ser percebido por suas tentativas de converter Tapioca a sua religião, uma vez que este seria uma alma pura, que, ao seu ver, não havia tido contato com os pecados da carne e do mundo: “En cambio Tapioca estaba limpio como un recién nacido; sus poros abiertos, listos para absorber a Jesús primero y para respirar a Jesús después.” (ALMADA, 2020, p. 73).

Por conta disso, o Reverendo muda seus planos, não sendo mais seu objetivo partir do local onde se encontrava quando o carro estivesse pronto, mas sim, quando convencesse Tapioca a seguir seus passos: “Tapioca, José, no sería un sucesor, si no lo que él mismo no había

logrado ser. [...] Con el Reverendo Pearson de un lado y Cristo del otro, José sería un hombre invencible” (ALMADA, 2020, p. 74). Assim, se pode perceber que o Reverendo, personagem que, em um primeiro momento, se mostrava como um representante do oficial, também tem, ao longo da narrativa, suas ações carnavalizadas, revelando um caráter excêntrico e até mesmo profanador em suas ações, que são elevadas na narrativa a ponto de tornar-se quase uma obsessão. Essa característica também é ampliada quando há um contraponto com a visão de mundo do mecânico:

¿Usted es creyente, señor Brauer?

El Gringo se sirvió un poco más de vino y encendió un nuevo cigarrillo.

— No tengo tiempo para esas cosas.

El Reverendo sonrió y lo miró fijo. — Vaya. Y yo no tengo tiempo para otra cosa. (ALMADA, 2020, p. 20).

O embate aumenta até o momento da iminente tempestade, anunciada desde o título da obra como algo arrasador. No decorrer da tormenta, as cosmovisões das duas personagens são postas em confronto, não somente verbal, mas também físico, onde há uma inversão nos papéis dessas personagens na qual essas mesmas mostram as (con)tradições de uma sociedade patriarcal e suas questões como personagens não acabadas e em constante diálogo. Isso ocorre por meio deste “mundo às avessas”, da inversão de valores e costumes que os coloca em um livre contato familiar, ou seja, elimina as barreiras entre os indivíduos que, em suas vidas cotidianas, seriam separados ou distanciados por barreiras hierárquicas.

Durante a espera da tempestade, começa a haver, por parte do Reverendo, uma libertação daquilo que é normativo, oficial, das regras que normalmente seriam impostas a ele por sua posição social. Neste tempo, o Reverendo bebe, briga, muda sua linguagem, se decompõe de suas crenças cometendo atos que seriam, segundo suas próprias concepções, imorais. Durante este período, coloca a máscara do carnaval despindo-se de suas vestes (que se rasgam durante a tempestade) e valores superiores (utiliza de violência) o que leva a outra importante ação do carnaval: a coroação e destronamento do rei do carnaval.

O destronamento em praça pública

O carnaval é uma festa popular em todos os seus aspectos. Nesse sentido, o local onde ocorre esse evento deve ser propício para o livre contato sem hierarquias entre as pessoas e cosmovisões heterogêneas. Bakhtin (1997) afirma que, no carnaval medieval, o espaço de acontecimento das ações carnavalescas eram as praças públicas e as ruas contíguas, lugares estes que traziam a representação simbólica da ideia pública e universal do carnaval. Na

literatura carnalizada, a praça pública ou outros espaços equivalentes também possuem grande importância no enredo, pois são o palco para as ações carnalizadas da narrativa:

A praça pública carnavalesca - praça das ações carnavalescas - adquiriu um novo matiz simbólico onde a ampliou e aprofundou. Na literatura carnalizada, a praça pública, como lugar da ação do enredo, torna-se biplanar e ambivalente: é como se através da praça pública real transparecesse a praça pública carnavalesca do livre contato familiar e das cenas de coroações e destronamentos públicos. (BAKHTIN, 1997, p. 128).

Nesse sentido, na obra *El viento que arrasa*, a oficina mecânica pode ser tida como a representação da praça pública, pois é neste espaço que acontecem as ações da narrativa; é nesse espaço comum onde há o livre contato entre as personagens e onde suas cosmovisões são expostas e contrapostas desde o início do enredo. Deste modo, esse espaço comum da oficina se torna a praça pública na leitura carnalizada da narrativa de Selva Almada:

Elimina-se toda *distância* entre os homens e envia em vigor uma categoria carnavalesca específica: *o livre contato familiar entre os homens*. Os homens separados da vida por intransponíveis barreiras hierárquicas entram em contato familiar na praça pública carnavalesca. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Segundo Bakhtin (1997), nesse espaço é onde ocorre a principal ação carnavalesca: a coroação bufa e o destronamento do rei do carnaval. Este ritual representa a ideia central do carnaval como um tempo onde tudo pode ser destruído e renovado, por isso, nesta ação carnavalesca, residem núcleos fundamentais da cosmovisão carnavalesca como a ideia de mudança, transformações, morte e renovação (BAKHTIN, 1997). No carnaval medieval, ocorria a escolha de alguém para tomar o posto de rei do carnaval; nesta ação eram entregues os símbolos de poder ao coroado, seja entregando-lhe a coroa, modificando suas roupas ou outra coisa que lhe concedesse, dentro desta comemoração, o grau de rei do carnaval.

No romance *El viento que arrasa*, a personagem que é coroada é o Reverendo. A ação de coroação desta personagem ocorre gradualmente durante a narrativa, conforme consegue persuadir as outras personagens as quais, anteriormente, possuíam aversão a sua imagem e ideias. Os símbolos de poder que são entregues a essa personagem não se referem a algo palpável ou características físicas como roupas ou acessórios, mas sim por meio de elementos intangíveis como a aceitação de suas ideias pelas outras personagens, principalmente por Tapioca, personagem ao qual o Reverendo buscava profetizar: “Tapioca escuchó atentamente las palabras del Reverendo [...] en quien empezaba a ver a un amigo o algo más: un padre, un guía.”(ALMADA, 2020, p. 41).

A partir dessa simbólica coroação, o Reverendo começa a assumir um papel diferente, visto que, agora seu objetivo principal não era consertar o carro para chegar a seu desejado destino, mas sim conseguir persuadir Tapioca a segui-lo. Essa mudança de conduta é levada ao extremo na narrativa ao ponto desta personagem assumir uma forma pitoresca, caricata, ao estar determinado a ser o responsável por levar o ser puro por ele encontrado (Tapioca) até o caminho correto do evangelho.

Entretanto, corroborando a ideia da transitoriedade carnavalesca, o rito de coroação em si já conduz ao próprio destronamento, pois a coroação-destronamento são dois ritos biunívocos, ou seja, inseparáveis dentro da ação carnavalesca. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 125) aduz ao cerimonial de destronamento como: “O cerimonial do rito de destronamento se opõe ao rito da coroação; o destronado é despojado de suas vestes reais, da coroa e de outros símbolos de poder, ridicularizado e surrado”.

Na narrativa aqui analisada, o destronamento começa a acontecer analogamente à chegada da tempestade, que muda todo o rumo da narrativa. Neste momento, o herói da narrativa expõe abertamente seus planos de levar consigo Tapioca e esse diálogo entre Pearson e Gringo se estende até o seu extremo, levando os dois a um embate corporal, uma vez que Gringo se opõe veemente às ideias do Reverendo: “El Gringo soltó la botella, se inclinó y lo agarró del cuello de la camisa. Su primara intención fue ayudarlo, pero una vez que lo puso de pie, volvió a empujarlo y lo sacó a la lluvia.” (ALMADA, 2020, p. 103).

No trecho acima citado, ocorre o ápice do ritual de destronamento em praça pública, onde o Reverendo é retirado de sua posição de superior, representante da palavra divina e se torna outra pessoa, outra mera personagem dentro do coro carnavalesco da narrativa. Isso porque, durante essa ação, o Reverendo é despido de todos os seus símbolos de poder, indo contra tudo o que havia pregado durante sua coroação. Nesse momento, ele despersonaliza-se, modificando-se a uma pessoa que rompe suas próprias regras e as regras impostas pela cultura oficial e eclesiástica a qual seguiu até o momento, como percebe Leni: “Nunca había visto a su padre así. Bebiendo y charlando distendidamente sin nombrar a Jesús a cada rato. Su padre charlando con un hombre común y silvestre le resultaba simpático. Pero ¿qué diría el Reverendo Pearson de verlos?” (ALMADA, 2020, p. 96).

Neste momento, ele não é mais um reverendo sob as imposições das hierarquias, posto sobre o tempo do carnaval; agora esta personagem é uma pessoa comum sujeita às profanidades e excentricidades próprias desta festa. Assim, Pearson se mostra como um homem carnal que bebe e briga: “Sin pensarlo apretó los puños y saltó sobre Brauer.” (ALMADA, 2020, p. 104) e, por esses atos, profana tudo o que havia construído até o momento em um movimento que não seria possível no tempo de suas vidas comuns.

Neste ritual de destronamento não são somente as ideias que são destronadas, os símbolos também se fazem muito presentes. Após a briga, Gringo e Reverendo se encontram deitados em meio à lama deixada pela tempestade, as vestes do antigo coroadado agora se encontram enlameadas e rotas, o que retira sua autoridade:

El Gringo Brauer y el Reverendo estaban derrumbados sobre sus sillas, con las ropas mojadas y llenas de barro. Los moretones aún no aparecían, pero cómo les dolía el cuerpo. No estaban para esos trotes. Pearson se tanteó las costillas, ahí donde había dado la última patada del Gringo, no había ningún hueso roto, pero le punzaba si respiraba hondo. Tenía el labio hinchado y ni la menor idea de a dónde habían ido a parar sus anteojos. Despacio, se desabrochó la camisa. Tapioca les pasó una toalla a cada uno. El Reverendo se cubrió; le parecía impropio estar semidesnudo frente a su hija. Tampoco lo enorgullecía el espectáculo que había dado afuera, Dios sabría disculparlo. (ALMADA, 2020, p. 107).

O destronamento traz consigo a ideia de mudança e transitoriedade. Por isso, depois desse acontecimento, a narrativa muda de rumo, rompe-se o já preestabelecido, assim como parte das próprias personagens, sinalizando o tempo transitório e mutável do carnaval. Nenhuma personagem aparece acabada ao final da narrativa, ao contrário, continuam como seres em construção, inacabados, assinalando seu caráter polifônico. Depois da tempestade, os hóspedes vão embora, acaba-se o tempo do carnaval, porém, o caráter transitório desta festa não se encerra nela mesma, nesse sentido, ninguém é o mesmo depois do carnaval. Na narrativa isso pode ser observado no desfecho onde todos voltam para suas vidas normais, porém, de formas diferentes, Tapioca decide viajar temporariamente com o Reverendo e Leni, enquanto Gringo, fica sozinho naquele mesmo ambiente.

Considerações finais

A partir da análise do romance *El viento que arrasa*, por meio dos conceitos da carnavalização e polifonia, se buscou investigar como essas teorias são apresentadas dentro da narrativa, principalmente no que diz respeito às personagens Gringo Brauer e Reverendo Pearson. Por meio da leitura bakhtiniana desta obra, se percebeu que, dentro do enredo apresentado, se constrói um romance com características polifônicas onde as personagens mostram-se inacabadas em suas consciências, possuindo suas cosmovisões de mundo postas em confronto por meio de aspectos carnavalescos.

Nesse sentido, também se pode perceber ecos da teoria da carnavalização presentes nessa narrativa tais como as *mésalliances* carnavalescas, presentes principalmente pela aproximação das esferas do sagrado e do profano, o ritual de coroação-destronamento em praça pública

do rei do carnaval, o riso e a profanação. Ademais, se pôde concluir que tais elementos carnavalescos são essenciais para a possibilidade da polifonia na obra pois permitem, por meio da lógica carnavalesca, que haja um rompimento das hierarquias e a quebra das formalidades possibilitando que as diferentes vozes das personagens interajam concomitantemente na narrativa.

Para além disso, este trabalho possibilitou uma melhor compreensão sobre a escrita ficcional de Selva Almada que, segundo Valdemar Valente Junior (2016, p. 115): “[...] denuncia a existência de uma escritora com absoluto domínio sobre a matéria ficcional de que se serve, denotando o grau de singularidade, por vezes surpreendente, que toma de assalto o leitor incauto”. Portanto, por meio da análise do romance *El viento que arrasa*, pelo viés das teorias da Polifonia e Carnavalização, também se evidencia a importância da obra desta escritora e da contemporaneidade de sua escrita.

Referências

ALMADA, Selva. **El viento que arrasa**. Buenos Aires: Literatura Random House, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: Beth Brait (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-200.

COELHO, Oliverio. Un viento con destino de clásico. **La Nación**, 29 de abril de 2012, Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/un-viento-con-destino-de-clasico-nid1469158/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

JUNIOR, Valdemar Valente. Resenha: ALMADA, Selva. O vento que arrasa. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 115-119, jun. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6372523.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LEONE, Lúcia de. Imaginaciones rurales argentinas: el campo como zona de cruce en expresiones artísticas contemporáneas. **Cuadernos de Literatura**, Buenos Aires, v. 20, n. 40, p. 181-203, 20 agosto 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cl20-40. irac>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MARTÍNEZ, Francisca Sánchez. **Lo local frente a lo global en la narrativa latinoamericana del siglo XXI**: sobre el fin de la idea del fin de la literatura latinoamericana. 2019. Tese (Doutorado em estudos hispânicos: literatura, história e pensamento) —. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/689214?show=full>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MILLARES, Selena. La escritura de mujeres en América Latina: un viaje del silencio a la palabra. **Telar**: Revista del Instituto de Estudios Latinoamericanos, Argentina, v. 9, p. 101-120, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5447344>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PINTO, Ana Carolina Teixeira. **Autocitação em Juan Carlos Onetti**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90391>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SARLO, Beatriz. Fin del mundo: Selva Almada, *El viento que arrasa*. In: SARLO, Beatriz. **Ficciones argentinas**: 33 ensayos. Buenos Aires: Mardulce, 2012. p. 201-207.

SOERENSEN, Claudiana. A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 1, p. 318-331, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4370>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Publique com a gente e
compartilhe o conhecimento



www.letraria.net



VCOAIL