

ISSN 1984-0705



**CRÁTILO**



REVISTA DISCENTE DE ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

VOL.13, N. 1, 2020

# CRÁTILLO

---

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários  
Centro Universitário de Patos de Minas

**UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas**

**Reitor**

*Milton Roberto de Castro Teixeira*

**Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão**

*Henrique Carivaldo de Mirando Neto*

**Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças**

*Renato Borges Fernandes*

**Coordenadora de Extensão**

*Adriana de Lanna Malta Tredezini*

**Diretora de Graduação**

*Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues*

**Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações**

*Geovane Fernandes Caixeta*

A Revista **Crátilo** é um periódico acadêmico e científico, editado semestralmente, destinado à publicação de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de experiência de alunos dos cursos de Letras ou áreas afins, que estejam em nível de graduação, especialização, ou que sejam recém-graduados.

Catálogo na Fonte  
Biblioteca Central do UNIPAM

---

C875 Crátilo [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas.  
– Dados eletrônicos. – Vol. 1 (2008)-. – Patos de Minas : UNIPAM,  
2008-

Annual: 2008-2011. Semestral: 2012-  
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>  
ISSN 1984-0705

1. Literatura – periódicos. 2. Estudos literários. 3. Literatura – análise do discurso. 4. Estudos linguísticos. I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 805

---

# CRÁTILLO

---

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários  
Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1984-0705

Vol. 13, n. 1, jan./jul. de 2020

Patos de Minas: Crátilo, UNIPAM, v. 13, n. 1, jan./jul. 2020: 1-307



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

**Crátilo** © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas  
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>  
e-mail: [revistacratilo@unipam.edu.br](mailto:revistacratilo@unipam.edu.br)

**Editor responsável**

Geovane Fernandes Caixeta

**Conselho Editorial Interno**

Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)  
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)  
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)  
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)  
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)  
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

**Conselho Consultivo**

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)  
Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)  
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)  
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)  
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)  
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)  
Eriane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)  
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)  
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)  
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)  
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)  
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)  
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)  
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)  
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)  
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)  
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)  
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)  
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

**Revisão e Diagramação**

Núcleo de Editoria e Publicações

## Sumário

- (In)conformismo cultural: uma leitura da protagonista Hema, na segunda parte do livro *Terra Descansada*, de Jhumpa Lahiri.....08**  
Francisco Edinaldo de Pontes  
José Vilian Mangueira
- A importância do acento para a caracterização da palavra fonológica.....26**  
Caio Gutemberg da Silva Petronilho  
Fábio Luiz de Castro Dias
- A prática da produção de textos em uma perspectiva discursiva: uma análise do gênero miniconto.....37**  
Geanne dos Santos Cabral Coe  
Elivan Aparecida Ribeiro  
Guilherme Henrique de Melo
- Clipping e blend*: uma revisão crítico-teórica sobre processos de formação de palavras não-concatenativos.....50**  
Daniel Fernandes Gusmão  
Welber Nobre dos Santos  
Maria Alice Mota
- Considerações sobre sexualidade homoafetiva no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.....64**  
Carlen Fonseca Gonçalves  
Ezequiel Flavio de Sousa  
Felipe Ferreira de Melo  
Isabella Cristina Batista Oliveira
- De Aristóteles a Heidegger: a filosofia concordando com o protagonismo da linguagem dentro da cultura surda.....86**  
Alana Fernanda Vargas Mathes  
Márcio Dantas Pinheiro  
Mayara da Macena de Freitas Pinheiro
- Descobrimo sentidos não literais: análise de pressupostos e subentendidos na música “Pavão pavãozinho” .....104**  
Ana Beatriz Ferreira Camargo  
Marco Antônio Rosa Machado
- Discurso, imagens e emoções: uma análise da entrevista de Dilma Rousseff ao telejornal SBT Brasil à luz dos elementos verbais, paraverbais e não verbais.....121**  
Douglas Ribeiro de Moura

<b>Do livro às telas do cinema: a construção da personagem Luísa em <i>Primo Basílio</i>.....</b>	<b>135</b>
Camila Ferreira de Carvalho Ray da Silva Santos	
<b>Ecos de um autoexílio e desencontro de si em <i>Teoria geral do esquecimento</i>, de José Eduardo Agualusa.....</b>	<b>147</b>
Letícia Simões Velloso Schuler Mariana Pinheiro Ramalho Vanessa Riambau Pinheiro	
<b>Leio ou não leio? Eis a questão do estudante de Design.....</b>	<b>160</b>
Julia Eduarda Werle Letícia Adriana dos Santos Nicolle Vieira Samara Carvalho Gonçalves Vanessa Marchi Rosana Mara Koerner	
<b>Língua latina: ensino e importância na contemporaneidade.....</b>	<b>169</b>
Ângela da Silva Gomes Poz Giselda Maria Dutra Bandoli Isabel Azeredo Uchôa José Ignacio Ribeiro Marinho	
<b>Linguística textual e gêneros multimodais: os textos digitais em sala de aula.....</b>	<b>183</b>
Isis Alves Brito Teciene Cássia de Souza Helena Maria Ferreira	
<b>Marcas textuais de narração e de subjetividade em relatórios de estágio supervisionado: análise textual e suas interferências.....</b>	<b>196</b>
João Victor Pessoa Rocha Laura Rosa de Campos Nolasco Letícia Ribeiro Viana de Lima	
<b>O nome social nas eleições de 2018.....</b>	<b>205</b>
Luanna de Sousa do Nascimento Oliveira	
<b>Objetificação e escrita: a quarentena de Alice rumo à subjetivação feminina.....</b>	<b>217</b>
Ana Maria Soares Zukoski	
<b>Percepções e reflexões em <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga.....</b>	<b>230</b>
Angélica Pereira Martins Chagas Camila Pinheiro Soares Luana Silveira Sígoli	

<b>A “Idade das Trevas” entre o platonismo literário e o problema da literariedade: tensionando a poética experimental.....</b>	<b>244</b>
Cristóvão José dos Santos Júnior	
<b>Polifonia: a Análise do Discurso em duas diferentes abordagens.....</b>	<b>259</b>
Leonardo de Oliveira Lucimara Grandó Mesquita	
<b>“Quando chegares ao hades, não hás-de encontrar amantes”: topoi clássicos do <i>carpe diem</i> (efemeridade da existência e convite amoroso) em poemas de Florbela Espanca.....</b>	<b>274</b>
Larisse Marques Domingues Rafael Lucas Santos da Silva	
<b>Teletandem e rodas de conversa: um estudo sobre a mediação.....</b>	<b>289</b>
Bruna da Silva Campos	

## (In)conformismo cultural: uma leitura da protagonista Hema, na segunda parte do livro *Terra Descansada*, de Jhumpa Lahiri<sup>1</sup>

*Cultural (in)conformism: a reading of the protagonist Hema, in the second part from the book “Unaccustomed Earth”, by Jhumpa Lahiri*

### **Francisco Edinaldo de Pontes**

Mestrando em Literatura e Interculturalidade (MLI/PPGLI/UEPB), Campus I, Campina Grande – PB. É integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos Literários Lusófonos (GIELLus/DGP/CNPq).

E-mail: edinaldopontesacademico@gmail.com

### **José Vilian Mangueira**

Doutor em Letras e Professor Efetivo de Literatura Anglo-americana do Departamento de Letras (DL/CH), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, Guarabira – PB.

E-mail: vilian\_mangueira@yahoo.com

---

**Resumo:** Nesse artigo, buscamos mostrar as relações familiares criadas pela personagem Hema, na segunda parte do livro *Terra Descansada* (2009), de Jhumpa Lahiri, levando em conta a sua construção identitária, além da ideia de pertencimento presente nas narrativas. O presente estudo tem como foco principal fazer uma leitura dessa protagonista na perspectiva da identidade cultural na pós-modernidade, – sob a luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais – apontando como a personagem feminina mostra uma conformidade cultural ao final das três narrativas. Ademais, o estudo justifica-se pela necessidade de investigar o modo como o choque cultural colabora para a desconstrução/construção, configuração/reconfiguração da personalidade desse ser fictício; além disso, nós investigamos a crise e a fragmentação de sua identidade enfrentadas por ela no decorrer do seu processo de adaptação e ajustamento ao contexto social, histórico e cultural que lhe é imposto. Metodologicamente, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, exploratório e investigativo, utilizando-se do método dedutivo, através de uma análise estrutural da narrativa. Como fundamentação teórica, contamos com as concepções de BONNICI (2009); CEVASCO (2009); CUSTÓDIO (2013); GÁMEZ-FERNÁNDEZ (2016); HALL (2006); LING (2014); e, RAHMAN (2017). Em conclusão, vemos que, além de Hema apresentar uma identidade híbrida, ela também mantém um equilíbrio entre a cultura norte-americana e a cultura dos seus pais. Em suma, a protagonista parece conseguir ajustar-se a ambas as

---

<sup>1</sup> O referido artigo é fruto do Projeto de Pesquisa intitulado *Laços de Família: relações familiares e de pertencimento nos três contos de “Parte II – Hema e Kaushik”, de Terra Descansada, de Jhumpa Lahiri*. Financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), durante os períodos letivos de 2018.2 a 2019.1, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, Guarabira – PB. Projeto de Pesquisa (Iniciação Científica), direcionado a obras literárias de cunho Pós-colonialista, que compõem a Literatura Anglo-americana Contemporânea, com ênfase nos Estudos Culturais e nos Estudos Pós-coloniais. Sob orientação do Professor Doutor José Vilian Mangueira.

culturas, apresentando uma conformidade cultural como uma forma de conciliação entre os costumes do Oriente e os do Ocidente.

**Palavras-chave:** Estudos culturais. Crítica pós-colonial. Relações familiares. Pertencimento. Conformidade cultural.

**Abstract:** In this paper, we aim to show the family relationships created by Hema, in the second part from the book *Unaccustomed Earth* (2009), by Jhumpa Lahiri, taking in consideration her identity construction, besides the idea of belonging presented in the narratives. Based on that, the present study focuses on the reading of this protagonist considering the cultural identity in the post-modernity perspective, – in the light of the Cultural Studies and the Post-colonial Studies – pointing out how the female character shows a cultural conformity in the end of the three narratives. Moreover, the study is justified by the necessity to investigate the way how the cultural-shock collaborates to the deconstruction/construction, configuration/reconfiguration of the this fictional character; besides that, we aim to investigate the crises and the fragmentation of her identity faced by herself in the curse of the process of adaptation and adjustment to the social, historical, and cultural context imposed to her. Methodologically, the article started as a bibliographical research, of qualitative, exploratory, and investigative slant, using a deductive method, through a structural analysis of the narrative. As theory, we counted with the conceptions by BONNICI (2009); CEVASCO (2009); CUSTÓDIO (2013); GÁMEZ-FERNANDEZ (2016); HALL (2006); LING (2014); and RAHMAN (2017). In conclusion, we point out that, besides Hema presents a hybrid identity, she also keeps a balance between the North-american and her parents' cultures. In summary, the protagonist seems to adjust herself to both cultures, presenting a cultural conformity as a way of conciliation between the customs from the East and those from the West.

**Keywords:** Cultural studies. Post-colonial criticism. Family relationships. Belonging. Cultural conformity.

---

### *1 Considerações iniciais*

Nilanjana Sudeshna Lahiri, mais conhecida como Jhumpa Lahiri, nasceu em Londres, Inglaterra, no dia 11 de julho de 1967, e mudou-se para Kingston, Rhode Island, nos Estados Unidos da América, aos dois anos de idade. Os pais dela eram imigrantes bengaleses que tentaram criar a sua filha ensinando-a a preservar as suas raízes em uma pátria onde os costumes são totalmente diferentes dos seus<sup>2</sup>. O pai de Nilanjana, Amar Lahiri, trabalhava como bibliotecário na Universidade de Rhode Island. Assim, com o incentivo de seu pai, Jhumpa apaixonou-se pela literatura e passou a expressar, através dela, as suas experiências e a de muitos imigrantes da primeira e da segunda geração de bengaleses, que saíram em busca de um solo para fincar as suas raízes, à procura de uma “terra descansada”.

Lahiri terminou o colegial na South Kingstown High School e graduou-se em Literatura Inglesa no Barnard College, em 1989. Além disso, ela fez Mestrado em Inglês, MFA em Escrita Criativa, Mestrado em Literatura Comparada, e, em seguida, obteve um diploma de PhD em Estudos da Renascença, todos na Universidade de

---

<sup>2</sup> Para mais informações: Cf. EDITORS, Biography. Jhumpa Lahiri Biography. In: *Biography.com Editors. The Biography.com website*, 2014. Disponível em: <https://www.biography.com/writer/jhumpa-lahiri>. Acesso em: 09 out. 2018.

Boston, onde ela também ensinou Escrita Criativa (BUSTAMANTE; RAMOS, 2015)<sup>3</sup>. O seu primeiro livro, intitulado *Intérprete de Males (Interpreter of Maladies)*, publicado em 1999, ganhou o prêmio Pulitzer de melhor livro de ficção em 2000. A sua segunda obra nomeada *O Xará (The Namesake)*, publicado em 2003, ganhou adaptação para o cinema em 2007 como *Nome de Família*, pela cineasta e crítica literária indiana Mira Nair. Em 2013, Lahiri lança o seu romance *Aguapés (The Lowland)*, que se tornou finalista do *National Book Award* e foi finalista do Prêmio *Man Booker*.

O livro de contos *Terra Descansada* é composto por oito contos, dividido em duas partes. Com o título original de *Unaccustomed Earth* lançado em 2008, o presente livro foi publicado em 2009 no Brasil, pela Companhia das Letras, com tradução de Fernanda Abreu. A primeira parte é composta por cinco contos intitulados: “Terra descansada”, “Inferno-Céu”, “Opções de acomodação”, “Só bondade” e “Da conta de ninguém”. A segunda parte, intitulada “Hema e Kaushik”, é formada por “Uma vez na vida”, “Fim de ano” e “Em terra”. Vale ressaltar que os contos da primeira parte não têm ligação direta com os contos da segunda, a não ser pela temática da presença de personagens indianos. Já os da segunda parte, eles possuem ligação entre si. Prova disso é que só conseguimos interpretar melhor todos eles se forem lidos em ordem cronológica<sup>4</sup>.

O primeiro dos três contos dessa segunda parte, intitulado “Uma vez na vida”, é narrado em primeira pessoa pela protagonista Hema, quando a personagem está relatando lembranças de sua infância para Kaushik. A história se passa na cidade de Boston, Massachussetts, entre 1974 e 1981. Nessa narrativa, a personagem fala sobre acontecimentos marcantes de sua infância, como o seu cotidiano em uma cultura diferente da dos seus pais; a sua relação com Kaushik; os laços afetivos de ambos os personagens com os seus pais; as questões de pertencimento; e a doença de Parul Di. No entanto, o foco principal desta narrativa é a volta da família de Kaushik da Índia após sete anos longe dos Estados Unidos.

A segunda narrativa, nomeada “Fim de ano”, é narrada em primeira pessoa pelo protagonista Kaushik. O enredo se passa no Natal e no Ano Novo, quando Kaushik volta da Faculdade para passar esses momentos festivos com o seu pai, a sua madrasta e as irmãs postças. Ele conta como ele lida com a nova constituição familiar;

---

<sup>3</sup> Para mais informações: Cf. BUSTAMANTE, Sofia. RAMOS, Carlos. Biografia de Jhumpa Lahiri (1967). In: *Blog Biografias*. / Sofia Bustamante e Carlos Ramos, 2015. Disponível em: <http://eltriumfodearciniegas.blogspot.com/2015/12/jhumpa-lahiri.html>. Acesso em: 13 ago. 2018.

<sup>4</sup> Assim, ao analisarmos a estrutura das três narrativas, percebemos uma certa linearidade no que diz respeito ao tempo cronológico e transformações dos personagens: quando no primeiro conto eles ainda são crianças; no segundo eles já estão entre a juventude e a fase adulta; e na terceira narrativa, ambos já são adultos e decididos sobre qual caminho seguir. Ou seja, através de uma análise estrutural das narrativas, conseguimos identificar uma evolução na configuração e personalidade dos protagonistas, que podemos comparar com as características semelhantes aos do famoso *Bildungsroman* (Romance de Formação) – uma vez que em crítica literária, designa o tipo de romance em que é exposto, de forma pormenorizada, o processo de desenvolvimento físico, moral, psicológico, estético, social ou político de um personagem, geralmente desde a sua infância ou adolescência até um estado de maior maturidade (Cf. CASTILHO, 2016, p. 16), como acontece com os personagens estudados na nossa pesquisa.

com sua constante melancolia, ocasionada pela perda da mãe; apresenta a sua relação com o seu pai, Dr. Choudhuri e expõe o modo como se afasta de todos.

A terceira história possui dois narradores: um em terceira pessoa e outro em primeira pessoa. A narrativa se fecha com a mesma voz que abriu as histórias, a da personagem Hema. O conto se passa em quatro lugares: nos Estados Unidos da América, na Itália, na Índia e na Tailândia. O foco central da história é a vida dos dois protagonistas anos depois de seu último contato. Na parte dedicada a Hema, a história começa com a volta dos pais dela para a Índia e a sua viagem para Roma. Um dos pontos marcantes dessa parte é a volta da personagem às suas raízes; uma prova disso é o seu casamento arranjado com Navin, um indiano não bengalês indicado pelos pais dela. No que diz respeito à parte que fala sobre Kaushik, há uma apresentação de sua vida, mostrando-o como um fotojornalista que viaja o mundo trabalhando. O ponto central dessa parte é o encontro de Kaushik e Hema em Roma e reaproximação de ambos. A presente história termina com o desfecho sobre a vida dos dois protagonistas: enquanto um morre, o outro segue a sua vida com a dor do luto.

Para esta análise, buscamos mostrar as relações familiares criadas pela personagem Hema, levando em conta a sua construção identitária. O presente estudo tem como foco principal uma leitura dessa protagonista na perspectiva da identidade cultural na pós-modernidade<sup>5</sup>, – sob a luz dos Estudos Culturais<sup>6</sup> e dos Estudos Pós-coloniais<sup>7</sup> – apontando como a personagem feminina mostra uma conformidade cultural ao final das três narrativas. Além disso, exploramos a ideia de pertencimento presente nas três histórias; assim sendo, investigaremos também o modo como a protagonista lida com os diferentes aspectos culturais que permeiam as narrativas.

## *2 Afetos e desafetos: Hema e as suas relações de parentesco*

Ao lermos os contos que compõem essa segunda parte da narrativa, de Jhumpa Lahiri (1967), observamos que os personagens Hema e Kaushik têm uma relação forte entre si. Primeiro, essa relação acontece por eles terem passado boa parte de suas infâncias convivendo em um mesmo ambiente. Segundo, por suas famílias serem de bengaleses e, conseqüentemente, de uma mesma cultura (a cultura indiana). Terceiro, o modo como os dois lidam com a ligação afetiva deles – enquanto a personagem Hema constrói uma relação sentimental por Kaushik desde a sua infância, este último não demonstra nutrir nada tão forte por ela. Então, para se entender o processo de convivência entre eles, é necessário fazer uma análise do modo como cada personagem lida com os que estão a sua volta.

---

<sup>5</sup> Para mais informações: HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. / Stuart Hall; Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

<sup>6</sup> Para mais informações: CEVASCO, Maria Elisa. *Literatura e Estudos Culturais*. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria Literária: abordagens e tendências contemporâneas*. 3ª edição (revisada e ampliada). Maringá: Eduem, 2009.

<sup>7</sup> Para mais informações: BONNICI, Thomas. *Teoria e Crítica Pós-colonialistas*. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria Literária: abordagens e tendências contemporâneas*. 3ª edição (revisada e ampliada). Maringá: Eduem, 2009.

No que diz respeito às relações de afeto entre Hema e os seus pais, que aparecem frequentemente nos contos “Uma vez na vida” e “Em terra”, percebemos que ela mantém um vínculo que demonstra respeito e consideração por seus genitores. O respeito advém do modo como ela foi criada, segundo os costumes indianos/bengaleses.

Assim, o primeiro aspecto a ser analisado é o modo como os pais de Hema tentam preservar os costumes indianos em solo estrangeiro. Isso fica evidente quando percebemos que, dentro de casa, Hema convive com os costumes indianos e fora com os costumes norte-americanos. Ou seja, o interior do lar representa a Índia e o exterior representa o país estrangeiro. Agindo dessa maneira, os pais preservam as crenças e os costumes da cultura de origem da família, mas, ao mesmo tempo, Hema tem a chance de vivenciar a cultura americana. Desse modo, ela convive com o *hibridismo cultural*<sup>8</sup>.

O primeiro movimento híbrido acontece em relação a divisão do quarto entre pais e filha, quando a personagem protagonista relata que, apesar de ter o seu próprio quarto, teve que dormir com os pais por um determinado período:

[...] Minha mãe considerava a ideia de uma criança dormir sozinha **um hábito norte-americano cruel** e, portanto, não o incentivava, mesmo que tivéssemos espaço. Ela me disse que **havia dormido na cama de seus pais até o dia de se casar, e que isso era perfeitamente normal**. Mas eu sabia que não era normal, que não era o que os meus amigos da escola faziam, e que eles gozariam da minha cara se soubessem [...] (LAHIRI, 2009, p. 262, grifos nossos).

A protagonista destaca um incômodo em ter que dividir o mesmo espaço com os pais. Atendendo ao pedido de seus pais, ela mostra que, na cultura indiana, os filhos dormem com os seus genitores, mesmo que haja espaço suficiente em suas casas, e na cultura norte-americana os filhos dormem sozinhos em seus próprios quartos desde cedo. Do que é expresso nessa citação, observamos que a relação de Hema com os seus genitores é totalmente de acordo com o que impõe a cultura deles. Ou seja, ela aceita facilmente o que eles impõem. Ao longo da narrativa, vemos que ela mostra ter consciência de que pertence às duas culturas, e, assim, tenta manter um equilíbrio entre ambas, tanto para agradar os seus genitores, quanto para conseguir se ajustar ao contexto norte-americano. Isso se reflete novamente, quando ela se liga a Navin, uma vez que ela segue o que a cultura indiana lhe apresenta como o “certo” a se fazer, – que é concordar e pôr em prática os costumes com relação ao casamento.

---

<sup>8</sup> *Hibridismo cultural*: “Algumas pessoas argumentam que o ‘hibridismo’ e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à *modernidade tardia* que às *velhas e contestadas identidades do passado*. Outras, entretanto, argumentam que o *hibridismo*, com a indeterminação, a *dupla consciência* e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos [...]. Ao defender seu romance, Rushdie apresentou uma defesa forte e irresistível do ‘hibridismo’: No centro do romance está um grupo de personagens, a maioria dos quais é constituída de muçulmanos britânicos, ou de pessoas não particularmente religiosas, de origem islâmica, lutando precisamente com o mesmo tipo de problemas que têm surgido em torno do livro, *problemas de hibridização e guetização, de reconciliar o velho com o novo* [...]” (HALL, 2006, p. 91 e 92, grifos nossos).

Ao analisarmos a narrativa de Lahiri (1967), percebemos que Hema é uma filha exemplar e obediente aos seus pais, ao contrário de Kaushik que, apesar de ser mais velho do que ela, não se comportava segundo as ordens de seus genitores. Apesar de conviver com o choque cultural, vemos que há características que identificam que a menina tem uma boa relação com os seus pais, e uma boa relação com os americanos, pois ela consegue manter um equilíbrio entre os costumes americanos e indianos, uma vez que ela lida com ambos.

No primeiro conto dessa sequência de narrativas, temos o vínculo que se forma entre Hema e Parul Di Mashi, a mãe de Kaushik. Assim, observamos que a mãe de Kaushik começa a se aproximar de Hema e, dessa maneira, ela consegue construir uma relação de afeto com a menina. Um exemplo dentro da narrativa que ilustra esse fato diz respeito ao momento em que as três – Hema, sua mãe Shibani e Parul Di – vão a uma seção de *lingerie* em uma loja no *shopping* e conversam sobre a fase de adolescência da protagonista. Vemos isso na passagem em que a voz narrativa de Hema confessa a Kaushik, no conto “Uma vez na vida”:

[...] Na seção de *lingerie*, foi de mim que a vendedora se aproximou. ‘Temos lindos modelos para adolescentes que acabaram de chegar’, disse ela à sua mãe, **pensando que eu fosse a sua filha**. ‘Ah, não, ela é novinha demais’, disse minha mãe. ‘Mas olha só que graça’, disse a sua, alisando o modelo que a vendedora lhe mostrava em um cabide, de renda branca com um botão de rosa no centro. Eu ainda não havia ficado menstruada e, ao contrário de muitas meninas da escola, ainda usava camisetinhas floridas como roupa de baixo. Fui conduzida até o provador, e sua mãe ficou assistindo com um ar de aprovação enquanto eu tirava o casaco e o suéter e experimentava o sutiã [...] (LAHIRI, 2009, p. 273, grifos nossos).

Ao analisarmos o trecho acima, percebemos que a mãe de Kaushik, Parul Di, apresenta uma atitude que normalmente as mães têm com as suas filhas, ou seja, ela faz o papel que a mãe de Hema faria futuramente. Assim sendo, vemos que, em partes, a mãe de Kaushik trata Hema como se fosse a sua filha, o que contribui para a construção de uma ligação entre ambas, mesmo que essa ligação não esteja explícita na narrativa. Além disso, outro momento que denuncia esse fato é quando Paul Di elogia Hema, considerando-a implicitamente como uma filha que ela nunca teve, quando ela contrasta o comportamento dela com o comportamento do seu filho Kaushik.

Após essa abertura da mãe de Kaushik com Hema, ao demonstrar um gesto de cuidado e carinho com ela, identificamos outro momento da narrativa que faz com que Hema seja, de maneira explícita, obrigada a criar um vínculo de cumplicidade com Parul Di Mashi. Isso ocorre quando Hema a flagra no banheiro fumando um cigarro. Ao ser flagrada, a mãe de Kaushik faz o seguinte comentário: “Um cigarro por dia não vai me matar, não é mesmo? [...]. **‘Esse vai ser o nosso segredinho, não é, Hema?’**, disse ela, menos em tom de pergunta do que de ordem, e foi embora fechando a porta atrás de si” (LAHIRI, 2009, p. 278 e 279, grifos nossos). Quando tomamos conhecimento de que Parul Di tem uma doença em estágio terminal, vemos que a sua fala faz uma relação entre o cigarro e o câncer que ela tem. Assim, da mesma forma que ela fuma um cigarro por dia, a doença a mata dia após dia. Diante do exposto, vemos

que Parul Di constrói, nem que seja em aspecto de cumplicidade, uma ligação com Hema, já que essa última passou a guardar um segredo que ninguém mais sabia.

Outro momento em que percebemos a estreita ligação entre Hema e Parul Di ocorre quando Kaushik conta sobre a doença da hóspede da família. O modo como Hema reage é significativo para compreender que há um laço entre ela e Parul Di:

[...] No início, as lágrimas caíram em silêncio, deslizando por meu rosto quase congelado, mas então comecei a soluçar, ficando feia na sua frente, com o nariz escorrendo por causa do frio, os olhos cada vez mais vermelhos. Fiquei ali em pé, com as mãos sob as maçãs do rosto para colher as lágrimas, **arrasada por você estar testemunhando uma cena tão lamentável** [...] (LAHIRI, 2009, p. 286, grifos nossos).

Diante de sua reação, percebemos que há uma relação de afeto entre ela e a mãe de Kaushik. Mais uma vez, Hema se liga à Parul Di Mashri através de um segredo que deve ser guardado pela jovem.

Além disso, no decorrer das demais narrativas, quando Hema já tem os seus trinta e sete anos, algumas relações de afeto que a protagonista construiu na sua infância e na vida adulta, – como é o caso da sua relação com Kaushik e Julian, respectivamente – serão rompidas na última narrativa por motivos de adequação ao contexto social, histórico e cultural que as raízes culturais de Hema a impõem.

Portanto, esse rompimento de laços afetivos entre Hema e os demais personagens diz respeito a uma simbologia de perda e morte identificada ao longo das três narrativas – por características simbólicas preludivas (como acontece no caso de Hema), ou pela própria morte como acontecimento adicionado aos papéis exercidos pelos personagens (como é o caso da morte da mãe de Kaushik e a desse último), dando uma carga de significação no desenvolvimento dos três enredos. No caso de Hema, a carga simbólica da morte está atrelada às partes da sua vida, como sua profissão, seus relacionamentos amorosos e, principalmente, à cultura dos seus pais:

Sua carreira profissional tem a ver com **duas civilizações mortas**, a Romana e a Etrusca. Seu **relacionamento amoroso** com Julian é também **morto**, quando não lhe garante um futuro porque ele é casado. Os sentimentos de Hema em relação ao casamento dela com Navin explicam isso como um **'casamento morto'** (LAHIRI, 2009, 301). A Índia é considerada pelos pais de Hema como uma **forma idealizada, fixada no tempo, isto é, morta também**, pela sua **ligação diaspórica** com a cultura Bengali (GÁMEZ-FERNÁNDEZ, 2016, p. 60, grifos nossos, tradução nossa<sup>9</sup>).

<sup>9</sup> Texto original: “Her professional career has to do with **two dead civilizations**, Roman and Etruscan. Her **love relationship** with Julian is also **dead**, as it bears no future because he is married. Hema’s feelings toward her marriage to Navin account for it as a **‘dead marriage’** (LAHIRI, 2009, 301). India is regarded by Hema’s parents in an **idealized way, fixed in time, that is, dead too, by their diasporic attachment** to Bengali culture” (GÁMEZ-FERNÁNDEZ, 2016, p. 60, griffons made by us).

Conforme o exposto na citação acima, conseguimos identificar a simbologia da morte em partes da vida de Hema. Primeiro, a sua carreira profissional remete-se a uma ligação com o passado, além disso, com uma cultura morta, o que a permite estar em contato com algo que tanto não faz parte do seu presente, quanto é algo místico e supersticioso que faz parte de uma civilização arcaica e inexistente. Segundo, o relacionamento dela com o homem norte-americano casado (Julian) não lhe fornece nenhuma segurança de futuro, ou seja, é algo que não lhe beneficiará nos termos em que ela almeja uma estabilidade futura. Ele seria um pretendente do qual os seus pais não agradariam, tanto por ele não ter ligação com a cultura indiana/bengalesa, quanto por ele encontrar-se em outro casamento, o que estaria em desacordo com os preceitos da cultura dos pais de Hema.

Terceiro, o fato de seu relacionamento com Navin não se configurar da mesma forma como era com Julian, ou Kaushik, faz do casamento dela apresentar uma certa frieza, quando Navin “admitiu para ela que já tinha tido amantes no passado, **mas era antiquado quando se tratava de uma futura esposa**. E ser tratada como uma adolescente aos trinta e sete anos a sensibilizou” (LAHIRI, 2009, p. 339, grifos nossos), o que contribuiu para que Hema não construísse uma ligação de afeto com Navin, assim como ela construiu com Julian e Kaushik, mesmo esses não conseguindo construir um futuro estável com ela. Por último, o aspecto que se apresenta como o mais significativo dentro das narrativas – considerado o mais perceptível e que permeia o foco narrativo – diz respeito à ligação de Hema com a cultura dos pais. Para um sujeito americanizado como ela, a cultura bengalesa realmente apresenta-se como algo que faz parte do seu passado, remetendo-se, dessa forma, a algo que já está morto e esquecido. Ela não a utiliza como cultura primordial dentro dos Estados Unidos, mesmo que, ao final, ela opte por preservar a cultura indiana/bengalesa.

Além de todos esses elementos que a simbologia da perda e morte elenca sobre o destino de Hema, o último elemento que está ligado aos prelúdios identificados nas narrativas diz respeito à morte de Kaushik no final do conto “Em terra”. Assim, após a morte dele, Hema é sobrecarregada de um sentimento de perda em dobro, pois, antes da morte de Kaushik, ela já tinha consciência de que o tinha perdido, por ela ter negado o seu convite de irem para Hong Kong e construírem uma nova vida juntos. Ademais, o luto que é transferido de Kaushik para Hema, ocasionado pela perda do primeiro, contribui para que ela conviva com um constante sentimento de introspecção, refletindo, dessa forma, no casamento morto e frio entre ela e Navin. Em outras palavras, inocentemente, Hema não percebe que, durante toda a sua vida – desde o retorno de Kaushik para a Índia, durante a sua infância – até a morte do protagonista masculino, é caracterizada por uma série de perdas. Dentre elas, a mais significativa consiste na morte de Kaushik, o que representa a perda não somente de um amor de adolescência, mas também de um antigo desejo seu de uma vida futura ao lado dele.

### *3 A busca por identidade, pertencimento e conformidade cultural*

A busca por identidade dos personagens de Lahiri (1967) se apresenta como um elemento visível ao longo de suas narrativas, uma vez que as suas criaturas fictícias

vivem em constante busca por pertencimento, à procura de um solo para fincar raízes. Isso fica evidente na escolha do título do livro *Terra Descansada (Unaccostumed Earth)* e na opção de epígrafe<sup>10</sup>. Levando isso em consideração, a busca de Hema por sua identidade torna-se um elemento marcante de seu comportamento ainda no primeiro conto, quando vemos que a roupa que ela usa, que era de Kaushik, apresenta-se como um elemento simbólico na afirmação de sua identidade imposta pela cultura de seus genitores. Sobre esse ponto, temos a seguinte afirmação:

Como **a roupa torna-se simbólico de sua identidade**, Hema é forçada por seus pais a vestir **uma camada de roupa, ou identidade**, que Hema está ansiosa para mudar. O casaco de segunda mão de Kaushik aqui representa uma forma comunal de viver, um **'Indianismo'**, que é incomum para os amigos americanos dela [...]. Ela percebe, ainda quando criança, que ela não apenas se destaca entre sua cultura americana, mas também é uma menina desajustada entre as outras garotas da classe por não estar de acordo com **as expectativas de gênero** de usar um casaco roxo. Subsequentemente, uma nova Hema é vista por ser **imprensada entre expectativas e valores de duas culturas** e é incapaz de se encaixar perfeitamente nelas (RAHMAN, 2017, p. 04, grifos nossos, tradução nossa<sup>11</sup>).

Srijoni Rahman (2017) afirma que os costumes da cultura indiana são impostos sob a protagonista, uma vez que a personagem nasceu nos Estados Unidos, mas foi educada de acordo com ambas as culturas. A roupa de segunda mão que é imposta a Hema representa, desse modo, a imposição de uma cultura não americana que os seus progenitores lançam sobre ela. Dessa forma, mesmo frequentando uma escola americana, Hema se diferencia das outras meninas pela vestimenta, caracterizando-a, dessa maneira, como um sujeito híbrido. O hibridismo de Hema ilustra os conflitos e o seu anseio por se ajustar em alguma das duas culturas.

Apesar de Hema ser de segunda geração, ou seja, filha de imigrantes indianos/bengaleses, ela também sofre a pressão por seus pais a respeito de outra cultura. Em suma, quando ainda criança, na primeira narrativa, percebemos que ela se sente deslocada a respeito dos costumes de ambas as culturas que ela tem que conciliar

---

<sup>10</sup> "A natureza humana não irá vingar, não mais do que uma batata, se for plantada e replantada no mesmo solo exausto durante uma sequência demasiado longa de gerações. Meus filhos nasceram em outros lugares, e, até onde eu puder controlar seus destinos, irão fincar raízes em terras descansadas. – Nathaniel Hawthorne, 'The Custom-House'" (LAHIRI, 2009). Para mais informações: LAHIRI, Jhumpa. *Terra Descansada: contos / Jhumpa Lahiri*; tradução Fernanda Abreu. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>11</sup> Texto original: "As **clothing becomes symbolic of one's identity**, Hema is being forced by her parents to do **a layer of clothing, or identity**, that Hema is eager to shed. Kaushik's second-hand coat here represents a communal way of living, an **'Idianness'** that is uncommon for her American friends [...]. She realizes, even as a child, that she not only stands out amongst her American culture but is also a misfit amongst other girls in the class by not conforming **to the gender expectations** of wearing a purple coat. Subsequently, a young Hema is seen to be **sandwiched between the expectations and values of two cultures** and is unable to fit perfectly into either" (RAHMAN, 2017, p. 04, griffons made by us).

no seu cotidiano, optando, frequentemente, por vivenciar a cultura norte-americana fora de seu lar. Mas, com o passar do tempo, vemos que ela sempre tenta estar em negociação e se ajustar à ambas as culturas. Um exemplo disso, já na última narrativa, refere-se ao casamento arranjado pelos seus pais, para que ela se case com um pretendente indiano.

Destarte, no que tange à pluralidade e às camadas de identidade impostas à protagonista, podemos compreender as atitudes da personagem quando pensamos sobre a afirmação de Stuart Hall (2006), quando ele diz que:

**A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.** Ao invés disso, à medida em que **os sistemas de significação e representação cultural** se multiplicam, somos confrontados por **uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis**, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13, grifos nossos).

De acordo com Stuart Hall (2006), a identidade está em constante transformação, desconstrução e construção à medida que o indivíduo é submetido às mudanças socioculturais, ou seja, à medida que o sujeito convive com outras representações culturais. Desse modo, tal sujeito passa a ter uma identidade plural, muitas vezes multifacetada. No caso de Hema, conseguimos identificar que há uma pluralidade em sua identidade, uma vez que a personagem consegue conviver de acordo com os costumes de duas culturas, assim como, manter um equilíbrio entre ambas, mesmo apresentando a **“crise de identidade”** ocasionada pela **“fragmentação e pluralização de identidades”** ao longo do processo que a globalização da sociedade pós-moderna tem enfrentado (HALL, 2006, p. 09, grifos nossos).

No conto “Em Terra”, a história inicia-se com a volta dos pais de Hema à Índia e com a viagem dela a Roma, Itália. Com isso, vemos que Hema tenta ao máximo fugir, pelo menos por um tempo, de sua realidade, que é casar-se com Navin, o noivo que foi escolhido por seus pais, para tentar refletir sobre sua condição e buscar o seu “eu” em um lugar que não tenha ligação nenhuma com as raízes culturais de seus progenitores:

Mais uma vez ela tinha mentido sobre o que a trouxera à Roma. Naquele outono, uma bolsa de estudos a havia dispensado em lecionar em Wellesley. **Mas Hema não estava na Itália por nenhum motivo oficial, apenas para aproveitar o apartamento vazio de uma colega no Guetto.** Tinha inventado algo que soava impressionante: palestras como professora visitante em um instituto de estudos clássicos, e nem Navin nem os pais tinham questionado. [...] e em outubro, Hema empacotara o laptop e algumas roupas e atravessara o oceano de avião para uma licença sabática improvisada. **Um pouco antes do Natal, iria para Calcutá, para onde seus pais haviam retornado depois de uma vida inteira em Massachussetts e onde, em janeiro, se casaria com Navin** (LAHIRI, 2009, p. 336, grifos nossos).

No que concerne o trecho acima, vemos que Hema inventa uma desculpa para poder viajar antes do seu casamento. Conseguimos, no entanto, identificar a

necessidade de Hema de se distanciar um pouco da vida que leva e do futuro que a espera. Com relação ao futuro, percebe-se que o casamento com Navin indica um retorno às raízes de sua família indiana, depois de ter passado uma vida inteira nos Estados Unidos. Essa viagem a proporciona, mesmo que por um curto período de tempo, um momento para pensar cautelosamente sobre o seu passado, o presente e o seu futuro. Sobre este ponto, Yun Ling (2014) apresenta a seguinte afirmação: “Como uma mulher jovem, Hema se sente muito solitária porque ela é **uma Índio-americana de segunda geração** que sofre de **uma crise de identidade**. Ela não quer pensar nela mesma como **uma Indiana**, então ela quer se casar com um marido americano” (LING, 2014, p. 143, grifos nossos, tradução nossa<sup>12</sup>). Em contraste, apesar de apresentar-se nessa última história como uma mulher independente e americanizada, Hema decide retornar às origens da família, casando-se com um pretendente escolhido pelos seus pais e submetendo-se aos costumes e raízes de uma cultura que se apresenta como primordial no seu desenvolvimento sociocultural.

Assim, Roma torna-se o lugar preferido de Hema. Primeiro, por ser um local onde ela realiza maior parte de sua pesquisa. Fazendo isso, ela volta a um passado morto na cultura italiana, em contraste com a cultura viva da cidade em que ela está:

**Ela é uma pessoa retrospectiva vivendo no passado.** Ela é uma acadêmica que estuda os Etruscos, um povo morto em Roma. Ela ama Kaushik por causa de um passado compartilhado. Mas, seu último romance em Roma faz Hema ter **uma epifania**. Ela sabe que eles nunca retornarão ao passado (LING, 2014, p. 143, grifos nossos, tradução nossa<sup>13</sup>).

Dessa maneira, essa ligação com o passado mostra que ela não consegue se socializar com o presente, pois ela não cria vínculos com as pessoas a sua volta, come sempre no mesmo lugar e se liga a um homem que traz associação com sua vida nos Estados Unidos. Em segundo lugar, Roma oferece à personagem um espaço sem ligação com sua vivência familiar e amorosa, uma vez que as figuras dos pais estão distantes e seu relacionamento com Julian foi desfeito. Por último, esse espaço proporciona o reencontro entre ela e sua paixão platônica de adolescência.

Desse modo, esse novo espaço da narrativa permite que a personagem possa repensar os seus diversos estágios temporais. Essa leitura é reforçada quando Rahman (2017) afirma o seguinte, sobre esta narrativa de Jhumpa Lahiri (2009):

Roma, no entanto, representa um espaço onde **o passado, o presente, e o futuro** de Hema e Kaushik se colidem. Não é a sua **‘pátria’**, nem a pátria onde eles

---

<sup>12</sup> Texto original: “As a young woman Hema always feels very lonely because she is a **second-generation Indian American** who suffers from **an identity crisis**. She doesn’t want to think herself as **an Indian** so she wants to marry an American husband” (LING, 2014, p. 143, griffons made by us).

<sup>13</sup> Texto original: “**She is a retrospective person living in the past**. She is a scholar who studies Etruscans, a dead people in Rome. She loves Kaushik because of their shared past. But their last romance in Rome makes Hema gets **an epiphany**. She knows that they will never return to the past” (LING, 2014, p. 143, griffons made by us).

criaram, e assim, Hema encontra o poder no terceiro espaço por estar livre de expectativas. [...] Ela é capaz de sentir-se confortável com a sua **identidade rizomática interna** sem sentir a pressão de pertencer a nenhuma parte da árvore **daquelas casas do rizoma**. Além disso, no terceiro espaço, ela também é capaz de conectar-se com o seu passado por juntar-se com Kaushik e recuperar a sua sexualidade [...] (RAHMAN, 2017, p. 09 e 10, grifos nossos, tradução nossa<sup>14</sup>).

Levando em consideração a leitura de Rahman (2017), Roma representa um porto para Hema, pois é para lá que ela foge para poder refletir sobre o seu futuro. É na Itália que Hema sente-se livre das amarras e imposições de sua família a respeito da sua cultura e o seu possível futuro com Navin.

O modo como a protagonista feminina encara as possibilidades de futuro, casar ou continuar solteira, espelha um pouco a sua vivência entre duas culturas. Como é algo mais comum para a cultura dos pais dela a necessidade de um casamento, Hema, ao escolher se ligar a Navin, opta, mesmo que de forma involuntária, pelo que é bem visto culturalmente pelo país de origem de sua família. Assim, essa escolha demonstra que ela procura se moldar a uma identidade que lhe oferece mais segurança segundo os padrões indianos. Esse comportamento dela se assemelha ao que Stuart Hall (2006) afirma:

O **'ressurgimento da etnia'**... traz para a linha de frente o florescimento não-antecipado de **lealdades étnicas** no interior das minorias nacionais. Da mesma forma, ele coloca em questão aquilo que parece ser a causa profunda do fenômeno: a crescente separação entre **o pertencimento ao corpo político e o pertencimento étnico (ou mais geralmente, a conformidade cultural)** que elimina grande parte da atração original do **programa de assimilação cultural**... A etnia tem se tornado muitas das categorias, símbolos ou totens, em torno dos quais comunidades flexíveis e livres de sanção são formadas e em relação às quais identidades individuais são construídas e afirmadas [...] (HALL, 2006, p. 96, grifos nossos).

Do que aponta a citação acima, podemos afirmar que conseguimos identificar nas atitudes de Hema uma conformidade cultural no que concerne a sua aceitação do que é imposto pela cultura de seus pais. Assim, "Ela [Hema] percebeu a importância de manter um equilíbrio entre **o seu passado e o seu presente, a sua tradição e o seu**

---

<sup>14</sup> Texto original: "Rome, therefore, presents a space where Hema and Kausik's **past, present and future** collide. It is neither their **'motherland'** nor the one where they grow up, and, thus, Hema finds power in the third space by being free from expectations [...]. She is able to be comfortable with her **internal, rhizomatic identity** without feeling the pressure of the tree **that houses the rhizome**. Furthermore, in this third space she is able to connect with her past by coming together with Kaushik and reclaiming her sexuality [...]" (RAHMAN, 2017, p. 09 and 10, griffons made by us).

**futuro**” (LING, 2014, p. 143, acréscimo nosso, grifos nossos, tradução nossa<sup>15</sup>). Dessa maneira, os personagens de primeira geração apresentam-se como diaspóricos, enquanto os de segunda geração configuram-se como híbridos, por, além de preservarem os costumes de suas raízes, conseguem manter um equilíbrio com a nova pátria.

Assim sendo, a respeito de manter as tradições culturais de seus pais e estar em negociação com ambas as culturas, sempre tentando se ajustar ao contexto social, histórico-cultural no qual o sujeito está inserido e é submetido a manter uma vida social estável, Rahman (2017) afirma:

Ao contrário de Kaushik, Hema é incapaz de vagar pelo mundo, deixar os seus pais e ser sexualmente independente. Vivendo em **diáspora**, Hema torna-se detentora de **tradições e cultura**, com os seus pais na expectativa de ela preservar **os seus valores culturais**. **Sua vida profissional, não é dada muito crédito, mas sua vida sexual é altamente controlada [...]. Enquanto sua educação é irrelevante, suas perspectivas de casamento, sexualidade e relacionamentos são de extremo interesse, como o seu último papel que é o de uma esposa, e não de uma acadêmica**. Sendo uma filha zelosa, Hema preserva as suas tradições Bengalesas na superfície, escondendo seu caso tórrido de dez anos com um professor universitário casado, Julian (298) (RAHMAN, 2017, p. 08 e 09, grifos nossos, tradução nossa<sup>16</sup>).

Conforme o trecho acima, Rahman (2017) nos revela um contraste entre os dois protagonistas da sequência de contos que estamos analisando aqui. Assim, ao comparar o desenvolvimento desses personagens ao longo das três histórias, percebemos que, ao contrário de Kaushik, Hema opta por não viver no nomadismo que Kaushik adota, consequência do constructo pessoal do personagem masculino. Enquanto Hema foi instruída desde cedo a preservar os costumes da cultura dos seus progenitores, Kaushik foi instruído a seguir os costumes da cultura do país adotivo de seus genitores, os EUA. Mas, ao analisarmos com mais vagar a citação acima, vemos que Rahman (2017) nos mostra diversos aspectos da cultura indiana/bengalesa que contrastam com os costumes da cultura ocidental. Portanto, o elemento que mais chama a nossa atenção diz respeito a configuração dos papéis de gêneros masculino e feminino dentro da cultura oriental.

---

<sup>15</sup> Texto original: “She [Hema] has realized the importance to keep a balance between **her past and present, tradition and future**” (LING, 2014, p. 143, addition made by us, griffons made by us).

<sup>16</sup> Texto original: “Contrary to Kaushik, Hema is unable to wander the world, leave her parents and be sexually independent. Living in the **diáspora**, Hema becomes the bearer of **traditions and culture**, with her parents expecting her uphold **their culture values**. **Her professional life is not given much credit, but her sexuality is highly controlled**. [...] **While her education is irrelevant, her marriage prospects, sexuality and relationships are of extreme interest role is that of a wife and not a scholar**. Being a dutiful daughter, Hema upholds her Bengali traditions on the surface by hiding ten-year torrid affair with a married professor, Julian (298)” (RAHMAN, 2017, p. 08 and 09, griffons made by us).

Dessarte, ao contrário do que acontece com Kaushik, a vida sexual e os relacionamentos amorosos de Hema são controlados por seus pais, o que configura o papel atribuído à mulher dentro da cultura oriental, pondo-a em uma posição de submissão. Por mais que Hema fuja – como o seu relacionamento secreto com um americano, o que aparenta estar totalmente em desacordo com o que rege os costumes e preceitos da cultura indiana –, dos padrões impostos pela cultura bengalesa ao papel da mulher na sociedade oriental, a protagonista acaba submetendo-se ao desejo de seus pais, mesmo que isso custe a sua felicidade. Desse modo, Hema é forçada a trilhar o caminho que os seus progenitores decidiram, o que a deixa presa e limitada. Essa imposição cultural por parte da experiência dos seus pais ainda vai fazer Hema sentir medo de tornar-se uma mulher sozinha. Aos trinta e sete anos de idade, ela nutre o desejo de almejar uma estabilidade futura, mesmo que esse desejo de um futuro seguro consista em um casamento arranjado e sem nenhum laço afetivo comparado com os que ela construiu com Julian e Kaushik.

Portanto, no final do conto “Em Terra”, vemos que Hema decide submeter-se às imposições da cultura indiana, que concerne, nesse caso em específico, ao casamento arranjado. Um dos motivos de sua submissão, no entanto, consiste no fato de que a protagonista é mulher, e, na cultura indiana, percebemos uma diferença cultural de direitos entre os gêneros masculino e feminino, mostrando que as mulheres não têm tantas opções, ou até mesmo não têm a liberdade de escolher o seu futuro, o que geralmente não acontece com os homens indianos. Dessa maneira, chegamos à conclusão de que, apesar de Hema apresentar-se como uma personagem híbrida, ela acaba seguindo o que a cultura de seus pais a impõe. Ou seja, ela acaba casando-se com Navin (seu futuro), pois ele a oferece perspectiva de uma vida futura estável e enraizada, enquanto com Julian (o seu passado) ou Kaushik (o seu presente), ela não poderia ter a mesma perspectiva de acomodação, enraizamento e conformidade cultural.

#### *4 Considerações finais*

Com a expansão dos Estudos Culturais depois dos anos de 1950, houve uma proliferação dos estudos entre Cultura e Sociedade na América e na Europa. Desse modo, “Literatura e Sociedade” tornou-se uma das correntes críticas mais estudadas, no que concerne à Teoria e Crítica Literária mundial nos dias atuais. Isso, de certo modo, colaborou para dar visibilidade àqueles que compõem a margem. Assim, falar sobre a condição do indivíduo na Pós-modernidade tornou-se um dos temas mais chamativos diante da crise de identidade que o sujeito tem passado na contemporaneidade. Portanto, em consequência dos avanços nos Estudos Culturais, tem-se dado maior visibilidade ao cânone literário que compõe a Literatura Pós-colonial. Essa última vem dar voz a escritores e escritoras que trazem, em suas narrativas, problemas enfrentados pelas minorias: os pobres, os negros, os homossexuais, os indígenas, as mulheres e os estrangeiros, tendo esse último grupo que se adequar ao contexto social, histórico, político e cultural do país que eles tomam como sua pátria adotiva.

Desse modo, Nilanjana Sudeshna Lahiri (1967), uma escritora de origem inglesa, radicada nos Estados Unidos e filha de pais indianos/bengaleses, vem trazer, em seu livro *Terra Descansada – Unaccustomed Earth* (2009), contos que falam sobre a vida de personagens frutos da cultura indiana e da cultura ocidental. Para aqueles que são da primeira geração, eles vivem uma adequação ao país adotivo. A maioria deles consegue se ajustar ao contexto sociocultural da sua segunda pátria, tentando fazer com que os seus filhos preservem as tradições e heranças indianas/bengalesas. A segunda geração, já nascida em solo americano, opta por um dos seguintes processos de adequação cultural: ater-se à cultura natal dos pais; abandoná-la por completo; ou mesclá-la aos elementos culturais do país ocidental (CUSTÓDIO, 2013, p. 51). A maioria desses filhos de indianos opta por mesclar elementos da cultura de seu país de origem (EUA) e elementos da cultura do país de origem de seus pais (Índia). Em alguns casos, isso faz com que esses indivíduos passem por um processo de deslocamento ou descentralização de suas identidades.

Da análise feita, percebemos, com relação à Hema, que, ao contrário de Kaushik, ela consegue manter um equilíbrio entre as culturas norte-americana e indiana, assim como se ajustar e integrar-se a ambas no final da narrativa. Entendemos também que, assim como Kaushik, ela também passa por uma crise de identidade na busca de ajustamento a ambos os constructos socioculturais. Ademais, um aspecto que contribuiu para o desenvolvimento pessoal da protagonista e que colaborou para a definição de sua identidade diz respeito aos seus relacionamentos amorosos. Assim, a negociação com o seu passado (Julian) e com o seu presente (Kaushik) fez com que definisse o seu futuro (Navin).

Outro elemento contrastante entre ambos os protagonistas diz respeito ao fato de Hema não ter total escolha sobre o seu futuro, ligando-se a um casamento como forma de se ajustar culturalmente. De modo inverso, Kaushik tem liberdade para escolher e seguir a vida que ele desejar. Mesmo que isso não fique tão explícito na narrativa, a condição de gendrada (o fato de ser mulher) força Hema a trilhar o caminho que os seus genitores decidiram, o que a deixa presa e limitada ao papel de esposa.

Diante do exposto, percebemos que Hema vive em uma negociação entre culturas, quando ela opta por mesclar elementos da cultura dos seus pais com elementos da cultura dos americanos. Ademais, em um momento do primeiro conto, vemos que os pais de Hema a obriga a vestir roupas indianas, o que dentro do contexto da narrativa, nos indica que a menina é pressionada a adotar uma nova identidade, a identidade que se remete à cultura de seus pais, apresentando-a como uma personagem com identidade híbrida. A crise de identidade e a busca por pertencimento se apresenta para Hema no momento quando ela foge para Roma, na tentativa de decidir sobre o que será do seu futuro.

Além disso, com base nas nossas interpretações e de acordo com o posicionamento da protagonista, percebemos que ela tenta encontrar a si mesma, além de refletir sobre a que cultura ou a que lugar ela pertence. Nesse momento, Hema não é americana ou descendente de indianos; ela é apenas uma mulher beirando os quarenta anos de idade e indecisa sobre casar-se com Navin, para satisfazer a vontade dos pais e almejar estabilidade, ou se permanece solteira. Ao final, ela se remete à primeira opção,

volta aos Estados Unidos casada com Navin e acaba se apresentando como o que Stuart Hall (2006) chama de “**conformidade cultural**” (HALL, 2006, p. 96, grifos nossos).

Em conclusão, vemos que, além de Hema apresentar uma identidade híbrida, ela mantém um equilíbrio entre a cultura americana e a cultura dos seus pais. Embora ela tenha optado por se submeter à cultura dos seus genitores, e com isso casar-se com um pretendente indiano escolhido por eles, a protagonista parece conseguir lidar com as divergências existentes entre as duas culturas que reconfiguram o seu constructo social, histórico e cultural, além de ajustar-se a ambas as culturas como uma forma de conciliação entre os costumes do oriente e os do ocidente.

### *Referências*

BONNICI, Thomas. Teoria e Crítica Pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria Literária: abordagens e tendências contemporâneas*. 3. ed. rev. ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 223-239.

BUSTAMANTE, Sofia; RAMOS, Carlos. Biografia de Jhumpa Lahiri (1967). In: BUSTAMANTE, Sofia; RAMOS Carlos. *Blog Biografias*. 2015. Disponível em: <http://eltriumfodearciniegas.blogspot.com/2015/12/jhumpa-lahiri.html>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CARREIRA, Shirley de Souza Gomes; SIMÕES, Jailson Baldez. “Identidade e tradição: a representação da mulher migrante em ‘A Doçura do Mundo’, de Thrity Umrigar, e ‘Terra Descansada’, de Jhumpa Lahiri”. *Alumni*, Revista discente da UNIABEU. Rio de Janeiro, v. 04, n.º 08, p. 53 a 63, 2016. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/2537/1779>. Acesso em: 23 set. 2018.

CARREIRA, Shirley de Souza Gomes. *Travessias: estudos de literatura e imigração / Shirley de Souza Gomes Carreira et al.; Revisão: Shirley Carreira – Belford Roxo: UNIABEU*, 2015. Disponível em: <https://www.uniabeu.edu.br/labmemi/wp-content/uploads/2014/02/Travessias-estudos-de-literatura-e-imigra%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

CASTILHO, Iago Figueiredo. “Bildungsroman (Romance de Formação)”. In: CASTILHO, Iago Figueiredo. James Joyce (1882-1941). Foi um escritor irlandês expatriado. É amplamente considerado um dos autores de maior relevância do século XX. *Blog SlidePlayer*. 2016. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/10336657/>. Acesso em: 29 set. 2018.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e Estudos Culturais. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria Literária: abordagens e tendências contemporâneas*. 3. ed. ver. ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 319-325.

CUSTÓDIO, Fábio da Silva. “A fragmentação do Eu e a Construção de Novas Identidades em Contos de Jhumpa Lahiri”. *Alumni*, Revista discente da UNIABEU. Rio de Janeiro, v. 01, n.º 01, p. 47 a 56, 2013. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/1081/873>. Acesso em: 1º out. 2018.

CUSTÓDIO, Fábio da Silva. “Segurança versus Liberdade: a tensão que constrói, desconstrói e destrói a identidade, nas obras de Arundhati Roy e Jhumpa Lahiri”. *Alumni*, Revista discente da UNIABEU. Rio de Janeiro, v. 02, n.º 04, p. 41 a 50, 2014. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/1759/1205>. Acesso em: 3 out. 2018.

EDITORS, Biography. Jhumpa Lahiri Biography. In: *Biography.com Editors. The Biography.com website*, 2014. Disponível em: <https://www.biography.com/writer/jhumpa-lahiri>. Acesso em: 9 out. 2018.

GÁMEZ-FERNÁNDEZ, Cristina M. “Delusion and defeat in the short-story sequence ‘Hema and Kaushik’ from Jhumpa Lahiri’s *Unaccustomed Earth*”. *Routledge Taylor & Francis Group. South Asian Diaspora. Department of English and German. Córdoba*, v. 08, n.º 01, p. 49-62, 2016.

HAI, Abreem. “Re-rooting families: the alter/natal as the central dynamic of the Jhumpa Lahiri’s *Unaccustomed Earth*”. *Naming Jhumpa Lahiri: Canons and Controversies. Short Story Criticism. Gale, a Cengage Company. Farmington Hills*, v. 251, p. 264-278, 2012.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. / Stuart Hall; Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

LAHIRI, Jhumpa. *Terra Descansada: contos* / Jhumpa Lahiri; tradução Fernanda Abreu. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LING, Yun. “Diasporic Trauma in Unaccustomed Earth”. *CS Canada, Cross-Cultural Communication. School of Foreign Languages, Beijing Institute of Technology. Beijing*, v. 10, n.º 02, p. 141-144, 2014.

MANGUEIRA, José Vilian. “(Des)enraizando: ligações familiares em ‘Terra Descansada’, de Jhumpa Lahiri”. In: LINS, Juarez Nogueira; NÓBREGA, Paulo Vinícius; MANGUEIRA, José Vilian. *Língua, Literatura e Ensino: linguagens e diálogos*, João Pessoa: Ideia, 2019. p. 53-73.

PONTES, Francisco Edinaldo de; MANGUEIRA, José Vilian. “Laços de Família: relações familiares e de pertencimento nos três contos de ‘Parte II – Hema e Kaushik’, de *Terra Descansada*, de Jhumpa Lahiri”. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. *Anais do XXVI Encontro de Iniciação Científica: desafios e perspectivas da*

pesquisa técnico-científica na contemporaneidade, 22 a 24 de outubro de 2019 /  
organização Maria José Lima da Silva *et al.* Campina Grande, PB, 2020. p. 670.  
Disponível em: <http://congresso.uepb.edu.br/pibic/e-books/>. Acesso em: 8 março 2020.

RAHMAN, Srijoni. "From Roots to Rhizomes: Hybrid, Diasporic Identities in Hema  
and Kaushik". *York Centre for Asian Research. New Voices in Asian Research*. York  
University. Toronto, v. 01, n.º 02, p. 1-13, 2017.

SCHNEIDER, Liane. "Interpretando os males com Jhumpa Lahiri". *In: HARRIS, Leila  
Assumpção (org.) A voz e o olhar do outro: volume IV*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.  
p. 62-1. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/vozolharoutro/volume004/a05.pdf>.  
Acesso em: 12 out. 2018.

TEIXEIRA, Anna Carolina Maia. "'Travessia' e 'Uma Vez na vida': uma busca pela  
identidade e pelo pertencimento". *Alumni*, Revista discente da UNIABEU. Rio de  
Janeiro, v. 01, n.º 01, p. 01 a 08, 2013. Disponível em:  
<https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/1052/1106>. Acesso em: 15 out.  
2018.

# A importância do acento para a caracterização da palavra fonológica

## *The importance of stress to the characterization of the phonological word*

### **Caio Gutemberg da Silva Petronilho**

Graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).  
E-mail: silvapetronilhoc@gmail.com

### **Fábio Luiz de Castro Dias**

Graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista de iniciação científica PIBIC-UFLA. Membro e pesquisador do Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC/UFLA/CNPq).  
E-mail: castrodias.f.l@gmail.com

---

**Resumo:** Este artigo objetiva demonstrar, mediante pesquisa bibliográfica, que o acento tem importante papel na caracterização de uma palavra fonológica. Consideram-se as contribuições de Mattoso Camara Jr. (1975), de Magalhães e Battisti (2017), bem como os trabalhos de Hora e Matzenauer (2017), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Tenani (2017), Bisol (2004, 2013) e Silva (2015). Do ponto de vista metodológico, são observados os princípios de Lima e Mioto (2007). Constatou-se que as relações de proeminência sonora mediadas pelo acento são imprescindíveis à existência de uma palavra fonológica. Percebeu-se, também, que, no contínuo sonoro da fala, o número de palavras fonológicas pode ser desigual à quantidade de suas correspondentes morfológicas, em virtude das fronteiras fluidas impostas à palavra fonológica pela organização acentual.

**Palavras-chave:** Acento. Palavra fonológica. Relações de proeminência sonora.

**Abstract:** This article aims to demonstrate, through bibliographic research, that stress plays an important role in the characterization of a phonological word. The contributions of Mattoso Camara Jr. (1975), Magalhães and Battisti (2017), as well as the works of Hora and Matzenauer (2017), Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão (2015), Tenani (2017), Bisol (2004, 2013) and Silva (2015) are considered. From the methodological point of view, the principles of Lima and Mioto (2007) are observed. It was found that the relations of sound prominence mediated by stress are essential to the existence of a phonological word. It was also noticed that, in the continuous sound of speech, the number of phonological words may be unequal to the number of their morphological correspondents, due to the fluid boundaries imposed on the phonological word by the stress organization.

**Keywords:** Stress. Phonological word. Sound prominence relations.

---

## *1 Considerações iniciais*

Em diferentes territórios epistemológicos, pode-se, com certa facilidade, atestar a importância do conceito de palavra. Do mesmo modo, é possível observar que tal noção é impregnada de complexidade. Desde a filosofia até a linguística, passando pela teoria literária, a sua definição se dá de maneira variada, em consonância com os

diversos períodos históricos e com os posicionamentos científicos nos quais suas várias acepções surgiram. Logo, é comum que cada ponto de vista opere com caracterizações bastante específicas desse conceito.

Um clássico exemplo encontra-se na ideia saussuriana de signo linguístico, que se compõe de um significante e de um significado. Para o estudioso suíço, considerado fundador da linguística como ciência, o signo é “a combinação do conceito e da imagem acústica” (SAUSSURE, 2012, p. 107), e, de acordo com o raciocínio empregado em seu *Curso de linguística geral* (1916), esse termo pode ser vinculado à noção de palavra.

O tratamento dado a esse conceito pelos diversos ramos dos estudos linguísticos e pelos diversos posicionamentos que compõem os estudos do discurso é bastante particular, uma vez que cada um deles delimita uma acepção de palavra a partir de seus pressupostos teóricos e de suas necessidades analíticas.

Um importante problema teórico para os estudiosos do componente sonoro das línguas é a definição da *palavra fonológica*. No decorrer do século XX, alguns trabalhos buscaram delinear esse conceito, através da diferenciação entre o vocábulo fonológico e o vocábulo formal, como propôs Camara Jr. (1975). Além disso, os estudos fonológicos também apresentam preocupação com a identificação das propriedades sonoras que delimitam as fronteiras entre as palavras fonológicas, e, nesse processo, um elemento particular da organização sonora das línguas possui papel de destaque: o *acento*.

Portanto, este artigo objetiva, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007), discutir a importância do acento para a formação da palavra fonológica, possuindo, como arcabouço teórico, as formulações elaboradas por dois ramos da fonologia: a estruturalista e a métrica. Para isso, consideram-se as contribuições de Mattoso Camara Jr. (1975) e Magalhães e Battisti (2017), bem como de outros pesquisadores da linguística, tais como Hora e Matzenauer (2017), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Tenani (2017), Bisol (2004, 2013) e Silva (2015).

Debates como o proposto por este trabalho se configuram como de grande importância para o aprimoramento dos estudos fonológicos, uma vez que possibilitam a discussão sobre a formulação de caminhos teóricos que permitam uma compreensão mais acurada dos variados fenômenos apresentados pela sonoridade da linguagem.

A esta introdução, seguem-se as seguintes seções: a) objetivos, em que são apresentadas as hipóteses e o escopo deste trabalho; b) metodologia, em que são demonstrados os caminhos assumidos para a realização dos objetivos; c) discussão teórica, em que as perspectivas escolhidas são apresentadas e discutidas; e d) considerações finais, em que algumas conclusões são tecidas. Encerra este texto a lista de referências.

## 2 Objetivos

O presente trabalho elegeu as seguintes hipóteses: 1) o acento é importante para a formação da palavra fonológica? 2) no contínuo sonoro da fala, o número de palavras fonológicas equivale ao de palavras fonológicas? 3) qual é a importância do conceito de acento para pesquisas realizadas em torno da palavra fonológica?

Tais hipóteses foram testadas através de uma pesquisa bibliográfica, cujos pressupostos metodológicos são expostos na próxima seção. Objetiva-se, portanto, investigar a validade das hipóteses, de modo a contribuir com a reflexão empreendida pelos estudos fonológicos.

### 3 Metodologia

Para a realização deste trabalho, recorreu-se à elaboração de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que, segundo Lima e Miotto (2007), tem na revisão de literatura um pré-requisito indispensável. Essas autoras advogam que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38). Os princípios metodológicos ensinados por elas foram observados, como a necessidade de contextualização histórica das obras, a realização de seu enquadramento enquanto objetos ideológicos e uma comparação exploratória de suas propriedades qualitativas.

Posto isso, uma vez delimitado o objetivo deste trabalho – constatar a importância da organização acentual para a instauração da palavra fonológica –, foi fixada a necessidade de investigar, em trabalhos produzidos no âmbito de teorias fonológicas que se dedicaram a estudar as relações de proeminência sonora, como a estruturalista mattosiana<sup>1</sup> e a métrica, a existência de subsídios teóricos a partir dos quais se pudesse atingir tal escopo.

Para tanto, foram consideradas as contribuições da descrição fonológica de cunho estruturalista legada pelo importante linguista brasileiro Joaquim Mattoso Camara Jr (1975), bem como as considerações sobre a fonologia métrica elaboradas por Magalhães e Battisti (2017), ponderadas em conjunto com alguns pressupostos presentes em outros trabalhos, tais como os de Hora e Matzenauer (2017), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Tenani (2017), Bisol (2004) e Silva (2015).

A leitura das obras selecionadas, ainda segundo Lima e Miotto (2007, p. 41), foi realizada de maneira reflexivo-interpretativa, ou seja, de modo a “ordenar e sumarizar as informações”, compreender “as afirmações do autor e [...] o porquê dessas afirmações”, e “relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta”, para, com base nela, “responder aos objetivos da pesquisa”. A discussão empreendida por este trabalho foi realizada com base nesses princípios.

### 4 Discussão teórica

As teorias fonológicas são diversas e heterogêneas<sup>2</sup>. Do mesmo modo, são bem distintos os aspectos focalizados por elas para explicar determinados fenômenos sonoros. Assim, nem sempre uma perspectiva proporrá uma conceituação de palavra fonológica, uma vez que dentro dela se desenvolve um quadro teórico-metodológico

---

<sup>1</sup> Expressão que se refere à descrição linguística elaborada por Joaquim Mattoso Camara Jr., cunhada por Kehdi (2004, p. 107).

<sup>2</sup> Sugere-se, como leitura fundamental, o livro *Fonologia, fonologias: uma introdução* (HORA; MATZENAUER, 2017), que realiza ímpar percurso pela multiplicidade das teorias fonológicas.

em que se apresenta apenas o material conceitual necessário à realização dos seus objetivos analítico-explicativos particulares.

É inegável a importância do conceito de palavra fonológica para a compreensão de determinados fenômenos sonoros que ocorrem nas línguas. Alguns posicionamentos no campo da fonologia discutiram esse conceito, possuindo, como princípio basilar, as relações acentuais.

No panorama de perspectivas que compõem as teorias fonológicas, dois posicionamentos elaboraram reflexões que são importantes para a discussão relativa à identificação de uma palavra fonológica: a fonologia estruturalista, cujo máximo expoente brasileiro foi Joaquim Mattoso Camara Jr., e a fonologia métrica, que se debruça especificamente sobre a organização acentual das línguas.

#### 4.1 A palavra fonológica para a perspectiva estruturalista mattosiana

Mattoso Camara Jr., importante linguista que realizou, ainda nos anos 1950, uma descrição aprofundada do sistema fonológico do português brasileiro, apresenta, em *Estrutura da língua portuguesa* (1975), após a apresentação das vogais, das consoantes e do sistema silábico da língua portuguesa, robusta discussão sobre o que é o acento e qual é o seu papel na caracterização de uma palavra fonológica.

Para o autor, o entendimento do vocábulo fonológico<sup>3</sup> depende intimamente da caracterização do que é o acento, que consiste em “uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas” (CAMARA JR., 1975, p. 53).

O linguista salienta, também, que o acento possui, no português, “tanto a função distintiva quanto a delimitativa” (CAMARA JR., 1975, p. 53). Em outras palavras, além de se responsabilizar pela distinção entre significados de palavras, como no clássico exemplo “sábia / sabia / sabiá” (SEARA, NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 127), ele é, também, aquele que se encarrega da instauração, no contínuo sonoro da fala, de fronteiras entre as palavras fonológicas. Por isso, Camara Jr. (1975, p. 53) afirma que a presença do acento “assinala a existência de um vocábulo fonológico”.

O autor prossegue, indicando que a intensidade de emissão que caracteriza o acento apresenta graus, chamados por ele de “marcas acentuais” (CAMARA JR. 1975, p. 53) aos quais se atribuem os números 0, 1, 2 e 3.

O primeiro grau (0) é atribuído à sílaba postônica, isto é, a sílaba que sucede a tônica.

O segundo grau (1) é atribuído à sílaba pretônica, entendida como aquela que se localiza em posição imediatamente anterior a uma sílaba tônica.

O terceiro grau (2) é atribuído à sílaba tônica que, no contínuo sonoro, principalmente em agrupamentos de palavras de uso frequente, possui força menor que outra sílaba tônica emitida em seu entorno. A atribuição desse grau pode ser

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Camara Jr. (1975). Tanto em *Estrutura da língua portuguesa*, quanto neste artigo, é sinônimo para palavra fonológica.

observada no exemplo (1)<sup>4</sup>, adaptado de Camara Jr. (1975, p. 53), em que se representa, na primeira linha, a divisão silábica das palavras e da expressão, e, na segunda, as marcas acentuais recebidas pelas sílabas. Elas e seus graus são separados por pontos.

(1)

gran.de  
3.0

a.mor  
1.3

gran.dea.mor  
2.1.3

Nesse exemplo, fica demonstrado que a marca acentual 2, segundo Mattoso Camara Jr., pode ser atribuída somente no contínuo da fala – momento no qual dificilmente as palavras são proferidas isoladamente – e representa as sílabas tônicas que, na frase, recebem ênfase ligeiramente menor, uma vez que, no português, em enunciados neutros<sup>5</sup>, apenas a sílaba tônica da última palavra do sintagma ou da frase recebe a proeminência mais alta (TENANI, 2017, p. 112). Além disso, pode-se observar que a sílaba postônica da palavra *grande* e a sílaba pretônica da palavra *amor* ocupam, no plano da divisão silábica, o mesmo lugar, e, nesse cenário, a carga acentual da pretônica prevalece, por ser maior.

Finalmente, o quarto grau (3) é atribuído à sílaba tônica de palavras isoladas, bem como à sílaba tônica de maior proeminência em unidades superiores à palavra (como sintagmas e frases). Logo, só haverá uma unidade, em qualquer seção da hierarquia prosódica<sup>6</sup>, dotada da marca acentual de grau máximo.

Essa proposta de classificação das marcas acentuais, aliada à constatação da função delimitativa do acento, permite inferir que, no contínuo sonoro, há tantos vocábulos fonológicos quantos sejam os acentos primários (grau 3) e secundários (grau 2) nele presentes, em conformidade com o exposto no exemplo (2).

(2)

e.la./sa.iu./de./ca.sa./on.tem  
2.0.1.2.0.2.0.3.0

<sup>4</sup> Preferiu-se, na redação das palavras, evitar a transcrição fonética, uma vez que ela não se faz imprescindível à compreensão dos exemplos.

<sup>5</sup> Descritos por Tenani (2017) como sentenças não focalizadas, isto é, que não apresentam qualquer tipo de ênfase prosódica específica. O deslocamento do acento frasal promovido pela focalização prosódica é o responsável pela diferença de sentido entre os enunciados “O José voltou da escola” (neutro) e “O José voltou da escola” (focalizado).

<sup>6</sup> “Disposição das unidades prosódicas em níveis de constituição” (SILVA, 2015, p. 132), isto é, a existência de unidades prosódicas distintas, organizadas em níveis distintos, e aos quais correspondem fenômenos fonológicos específicos.

Nesse exemplo, são dispostas cinco palavras morfológicas<sup>7</sup>, cujo critério de separação é o uso das barras, enquanto, porém, figuram quatro palavras fonológicas, indicadas pelas marcas acentuais 2 e 3, destacadas em negrito.

O que explica essa discrepância, segundo Camara Jr. (1975) e Bisol (2004), é a existência, no português, de clíticos, isto é, palavras morfológicas que, no plano sonoro, não apresentam acento e que, por isso, não são palavras fonológicas. Esse é o caso da preposição *de*, que é átona e que se opõe, em virtude da função distintiva do acento, ao verbo *dê*, que é tônico e que constitui, no contínuo sonoro, palavra fonológica.

Logo, observa-se que, no âmbito da fonologia estruturalista posta em prática por Camara Jr., em primeiro lugar, é imprescindível o papel do acento para a constituição de palavras fonológicas, e, em segundo lugar, inexistência correspondência exata, binária, entre o número de vocábulos fonológicos e o de vocábulos morfológicos em um enunciado. Preposições, conjunções e alguns pronomes do português são classificados como clíticos justamente por serem palavras morfológicas, delimitadas formal e graficamente, às quais não se vinculam, no contínuo da fala, palavras fonológicas autônomas. Na língua falada, é bastante comum que haja um número de vocábulos fonológicos desigual à quantidade de vocábulos morfológicos.

É inegável o caráter inovador da descrição fonológica empreendida por Mattoso Camara Jr., bem como a atualidade de seus conceitos. Entretanto, uma vez que existe ampla diversidade de teorias fonológicas, surgidas desde o século passado, fica claro que, nesse âmbito, figuram outras perspectivas que elegeram o acento como unidade de estudo e que se dedicaram à caracterização e à análise dos fenômenos acentuais que ocorrem nas línguas.

Nesse afã, destacam-se os postulados da fonologia métrica, que se propôs, por sua focalização na organização acentual, à avaliação da atuação das relações de proeminência na formação das unidades fonológicas como a sílaba, a palavra, o sintagma e a sentença.

#### 4.2 A fonologia métrica e a centralidade do acento na organização fonológica

Para Magalhães e Battisti (2017, p. 93), a fonologia métrica, surgida na década de 1970 e desenvolvida nos anos posteriores, possui como objeto de estudo “o acento, derivado das relações de proeminência, ou seja, da alternância entre elementos

---

<sup>7</sup>A palavra morfológica é conceituada por Camara Jr. (1975), e é também por ele chamada de vocábulo formal. Segundo o autor, essa unidade é caracterizada graficamente, pois “deixa-se entre eles [os vocábulos formais] um espaço em branco” (p. 59), bem como morfológicamente, sendo atribuída a condição de palavra às chamadas formas livres, que podem ocorrer sozinhas em uma sentença, como em *O que você quer? / Flores*. Nesse exemplo, o vocábulo “flores” é uma forma livre e, por isso, é considerada um vocábulo morfológico. As chamadas formas dependentes (artigos, preposições, conjunções e alguns pronomes), embora não constituam uma sentença autônoma, são, por imposição das regras da língua escrita, separadas por espaço, o que lhes confere a condição de palavras morfológicas ao lado das formas livres. Não são vocábulos formais as formas presas, os morfemas, que se ligam para a formação de palavras (CAMARA JR, 1975, p. 59-60).

acentuados e não acentuados”. Os autores pontuam que essas relações podem ser analisadas em diversos domínios do componente fonológico, “desde os menores, como a sílaba, até as unidades maiores, como a frase” (MAGALHÃES; BATTISTI, 2017, p. 93).

Além disso, deve-se considerar que a organização acentual é relacional, isto é, “deriva da relação que unidades [...] estabelecem umas com as outras” (MAGALHÃES; BATTISTI, 2017, p. 93). Nota-se, então, que a atribuição de proeminência surge em pares que, durante a análise métrica, têm suas unidades rotuladas de maneira binária: uma é forte (F), enquanto a outra é fraca (f). Ainda sobre isso, Bisol (2013, p. 283) afirma que, para a fonologia métrica,

o acento está relacionado à maneira com que os elementos são agrupados em árvores métricas de ramificações binárias, desenvolvendo como constituintes uma relação de dependência entre os nós de rótulo forte (s) e os de rótulo fraco (w) de tal modo que unicamente sobre (s) venha a incidir o acento primário.

Esse procedimento é estendido aos demais níveis da organização sonora, de modo a delimitar unidades acentuadas e não acentuadas em dado material fônico, conforme é possível observar no exemplo (3), adaptado de Magalhães e Battisti (2017, p. 94).

(3)

3	F			
2	f		F	
1	F	f	F	f
	pas	sa	tem	po

A palavra *passatempo*, tida nesse exemplo de maneira isolada, apresenta quatro sílabas, que, na primeira fase (1) da análise métrica, são observadas em pares, em que as unidades são classificadas como fortes ou fracas. Esse procedimento é mantido na segunda fase (2) da análise, em que o termo *tempo* é reconhecido como o forte e *passa* recebe o rótulo de fraco. A palavra inteira, por não interagir com outra unidade, recebe o rótulo F na última fase da análise (3).

Após essa etapa, ocorre a identificação dos nós métricos, que, além de identificarem a sílaba tônica da palavra, refletem os graus acentuais apresentados pelas unidades. A primeira sílaba, *pas*, possui os nós F-f-F; a segunda, *sa*, possui os nós F-f-f; a terceira, *tem*, possui os nós F-F-F; a quarta, *po*, possui os nós F-F-f.

A sílaba tônica da palavra, dotada de acento primário, é aquela em que somente incidem os nós de caráter F. No caso em tela, a unidade com mais alta proeminência é a terceira sílaba, *tem*. O acento secundário é determinado pela unidade em que há a segunda maior quantidade de nós F. Nessa situação, figuram as sílabas *pas* e *po*. Três critérios oferecem a possibilidade de se determinar qual delas é aquela que possui o acento secundário:

O primeiro é a consideração de postulados já consolidados pelos estudos fonológicos sobre a organização sonora do português. Sabe-se que, nessa língua, as sílabas pretônicas são pronunciadas mais intensamente que as postônicas, em virtude de a emissão sonora apresentar uma trajetória crescente-decrescente, na qual a sílaba tônica se configura como um pico de sonoridade que ofusca a proeminência da sílaba que a sucede.

O segundo, com base nos princípios formulados pela fonologia métrica, é o entendimento de que a sílaba *po* não pode ser dotada de acento secundário, já que em um par métrico não podem figurar dois elementos fortes. Com base nos dois primeiros critérios, há indícios convincentes de que a sílaba portadora de acento secundário é *pas*, ainda que compartilhe a mesma quantidade de nós fortes com a sílaba *po*.

O terceiro critério, de acordo com Magalhães e Battisti (2017, p. 94-95) consiste na consideração de outros métodos de notação métrica, propostos por pesquisadores da área, e que favorecem a identificação inequívoca do acento secundário. Entre os métodos propostos, destaca-se o modelo só-grade (*grid only*), que

propõe atribuir marcas horizontais sobre todas as unidades num primeiro nível estrutural. A partir desse primeiro nível, apenas as sílabas com alguma proeminência recebem novas marcas, até que se identifique a unidade mais forte e sejam gerados intervalos regulares entre elementos fortes e elementos fracos, revelando, assim, a alternância. A diferença entre esta representação só-grade e aquela com árvore é que, agora, não há necessidade de rótulos F e f, já que, na grade, as linhas verticais das marcas captam diretamente a alternância entre as projeções (MAGALHÃES; BATTISTI, 2017, p. 95).

Através dessa outra notação, é possível identificar mais facilmente os acentos primários e secundários na palavra *passatempo*, conforme se expõe no exemplo (4).

(4)

			x	
	x		x	
	x	x	x	x
	pas	sa	tem	po

De baixo para cima, na primeira linha, todas as sílabas são marcadas; na segunda, os pares são analisados de modo a identificar elementos proeminentes (marcados) e átonos (não marcados), observando o princípio da alternância; na terceira, somente a sílaba tônica da palavra é marcada. Logo, restam seguramente identificados o acento primário (incidente em *tem*, que possui três marcas) e o acento secundário (incidente em *pas*, que possui duas marcas).

A fonologia métrica foi desenvolvida ao ponto de delimitar um quadro conceitual amplo e robusto, que propõe a existência de unidades fonológicas autônomas (como os pés métricos) e de diversos princípios que balizam as relações de proeminência na sonoridade das línguas. Os padrões de alternância acentual atestados por esses estudos concordam com a hipótese da função delimitativa do acento,

preconizada por Mattoso Camara Jr. (1975), bem como fornecem subsídios teóricos para a delimitação da palavra fonológica, que, no âmbito sonoro, possui fronteiras menos nítidas que aquelas delimitadas nos componentes morfológico, lexical e sintático.

No exemplo (5), tem-se a aplicação desse método métrico a uma sentença, de modo a identificar as proeminências silábicas, o número de palavras fonológicas e o acento frasal.

(5)

							<u>x</u>		
	<u>x</u>		<u>x</u>		<u>x</u>		<u>x</u>		
	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	a	me	ni	na	gos	ta	de	do	ce

Na primeira linha da análise (de baixo para cima), todas as sílabas são marcadas. Em seguida, na segunda linha, são marcadas apenas as sílabas tônicas das palavras. O artigo *a*, presente na expressão *a menina*, recebe marcação nessa linha pelo fato de, isoladamente, ser tônica, opondo-se à preposição *a*. Do mesmo modo, a preposição *de* não recebe marcação por ser átona quando tida isoladamente, assim como pelo fato de que, em respeito ao princípio métrico da alternância, não pode haver sucessão imediata de duas unidades proeminentes. Na terceira linha, é marcada a sílaba que, no contexto frasal, é a mais intensamente pronunciada.

As marcações sublinhadas e sem negrito (x), presentes na segunda linha e correspondentes às sílabas tônicas das palavras, identificam, em virtude da função delimitativa do acento, as palavras fonológicas, que, na sentença em questão, totalizam quatro. As palavras morfológicas, por sua vez, são cinco. Aparece novamente a figura do clítico<sup>8</sup>, que não se configura como uma palavra fonológica. Na perspectiva métrica, a existência de clíticos, que são termos não proeminentes, pode ser explicado pela incidência do princípio da alternância, já que é comum que esses termos ocorram ao lado de unidades proeminentes.

Silva (2015, p. 170), em seu *Dicionário de fonética e fonologia*, oferece definição que vai ao encontro da discussão empreendida por este artigo. Para a autora, a palavra fonológica é uma “unidade prosódica assumida ser um domínio de aplicação de fenômenos fonológicos. É um dos níveis da hierarquia prosódica”. A partir desse verbete, entende-se que a palavra fonológica é uma unidade prosódica pelo fato de que uma característica suprasegmental<sup>9</sup>, o acento, é a responsável por sua instauração. Além disso, determinados fenômenos atestados no componente sonoro da linguagem

<sup>8</sup> Palavras morfológicas às quais não correspondem palavras fonológicas, conforme exposto por Camara Jr. (1975) e discutido na seção 4.1.

<sup>9</sup> Silva (2015, p. 207) define como suprasegmental o “nível de representação em que os elementos analisados se sobrepõem aos segmentos consonantais e vocálicos do nível segmental”. Em outras palavras, é o âmbito da fonologia imediatamente superior aos sons isolados e às sílabas.

ocorrem somente nesse nível da organização prosódica, como a existência de discrepância entre o número de palavras fonológicas e de palavras morfológicas.

A discussão empreendida até aqui permite a elaboração das seguintes conclusões: a) no plano da sonoridade linguística, as relações acentuais são fatores imprescindíveis à caracterização de palavras fonológicas; b) no contínuo sonoro da fala, nem sempre haverá correspondência entre o número de palavras fonológicas e o de palavras morfológicas; c) a palavra fonológica se instaura sob a influência do seu delineamento morfológico, mas suas fronteiras são fluidas, o que explica a recorrente discrepância entre os seus limites e os da palavra nos demais componentes da linguagem; d) ao menos duas teorias fonológicas que se debruçaram sobre as relações de proeminência fornecem subsídios que corroboram essas afirmações.

### 5 Considerações finais

Este trabalho buscou, a partir de uma pesquisa bibliográfica que investigou postulados da fonologia estruturalista e da fonologia métrica, demonstrar que as relações de proeminência sonora, mediadas pela figura do acento, são importantes fatores da instauração, no contínuo sonoro, de palavras fonológicas. Para tanto, foram apresentados postulados importantes dessas perspectivas, como o conceito de acento, as propriedades acentuais na organização sonora, os graus de proeminência e alguns meios de notação métrica.

Através da discussão empreendida, percebeu-se que o acento é imprescindível na caracterização de palavras fonológicas. Além disso, foi possível observar que as palavras fonológicas não ocorrem em quantidade exatamente idêntica à apresentada pelas suas correspondentes morfológicas, pois suas fronteiras são dotadas de delimitação fluida, característica bastante própria da língua falada. Isso permite evidenciar que qualquer investigação que se debruce sobre a constituição da palavra fonológica e sobre os processos sonoros que envolvem essa unidade linguística deve considerar o papel da organização acentual, uma vez que ela apresenta centralidade dentro desse âmbito.

### Referências

BISOL, Leda. Mattoso Camara Jr. e a palavra prosódica. *D.E.L.T.A.*, São Paulo/SP, v. 20, n. esp., 2004, p. 59-70.

BISOL, Leda. O acento: duas alternativas de análise. *Organon*, Porto Alegre/RS, v. 28, n. 54, 2013, p. 281-321.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. A acentuação e o vocábulo fonológico. In: CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 52-55.

HORA, Dermeval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia (Orgs.). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo/SP: Contexto, 2017.

KEHDI, Válter. A sintaxe em Mattoso Câmara. *D.E.L.T.A.*, São Paulo/SP, v. 20, n. esp., 2004, p. 105-127.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis/SC, v. 10, n. esp., 2007, p. 37-45.

MAGALHÃES, José; BATTISTI, Elisa. Fonologia Métrica. In: DA HORA, Dermeval; MATZENAUER, Carmen Lúcia (Orgs.). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo/SP: Contexto, 2017, p. 93-107.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo/SP: Cultrix, 2012.

SEARA, Izabel; NUNES, Vanessa; LAZZAROTO-VOLCÃO, Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo/SP: Contexto, 2015.

SILVA, Thais Cristóforo. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo/SP: Contexto, 2015.

TENANI, Luciani. Fonologia Prosódica. In: DA HORA, Dermeval; MATZENAUER, Carmen Lúcia (Orgs.). *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo/SP: Contexto, 2017, p. 109-123.

## A prática da produção de textos em uma perspectiva discursiva: uma análise do gênero miniconto

*The practice of text production in a discursive perspective: an analysis of the short story genre*

### ***Geanne dos Santos Cabral Coe***

Professora das Faculdades Integradas de Minas Gerais (FADMINAS). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: [geannecoe@gmail.com](mailto:geannecoe@gmail.com)

### ***Elivan Aparecida Ribeiro***

Professora da rede municipal e privada. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: [elivanribeiro48@hotmail.com](mailto:elivanribeiro48@hotmail.com)

### ***Guilherme Henrique de Melo***

Graduando em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: [whymelo@hotmail.com](mailto:whymelo@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este estudo elege como objeto de discussão o trabalho com o gênero miniconto no campo dos multiletramentos. Nesse sentido, seu objetivo precípua é analisar as potencialidades de uma proposta de criação de minicontos para a ampliação de habilidades relacionadas à prática da produção de textos na escola. Para consecução do objetivo proposto, empreendeu-se uma pesquisa teórica fundamentada em Köche e Marinello (2019), Antunes (2003), Rojo (2016) e Dionísio e Vasconcelos (2013). Tais autores embasaram as discussões acerca das seguintes questões: o gênero miniconto, a produção de textos, os multiletramentos e as multissemióticas. Além disso, foi realizado um projeto de intervenção com alunos de ensino médio envolvendo o miniconto, com o propósito de analisar o potencial desse gênero para a formação de sujeitos produtores de textos. A partir da pesquisa empreendida, os resultados obtidos apontam que as habilidades requeridas para o processo de ensino e de aprendizagem se ampliaram em virtude das atuais plataformas e seus recursos. Diante disso, pode-se considerar que o trabalho com o miniconto, baseado na perspectiva dos multiletramentos, contribui para a expansão de habilidades de produção de textos, demonstrando que a escolha dos recursos linguísticos e semióticos agrega contribuições substantivas na construção do projeto de dizer.

**Palavras-chave:** Miniconto. Multiletramentos. Produção de textos.

**Abstract:** This study chooses as an object of discussion to work with the short story genre supported by the proposal of the multiliteracies. Likewise, its main objective is analyzing the potential of a proposal for the production of the short story genre for skill expansion related to the practice of producing texts at school. To achieve the proposed objective, a theoretical research was accomplished based on Köche and Marinello (2019), Antunes (2003), Rojo (2016) and Vasconcelos and Dionísio (2013). These authors supported the discussions on the following objects: the short story genre, text production, the multiliteracies and the

multisemioses. In addition, an intervention project was carried out with high school students involving the short story genre, with the purpose of analyzing the potential of this genre for the formation of text-producing subjects. From the research undertaken, the results obtained show that the skills required for the teaching and learning process have expanded due to the current platforms and their resources. Therefore, it can be considered that the work with the short story genre based on the perspective of the multiliteracies, contributes to the expansion of text production skills, demonstrating that the choice of linguistic and semiotic resources adds substantial contributions in the construction of the project of saying.

**Keywords:** Short story genre. Multiliteracies. Text production.

---

### *1 Considerações iniciais*

É compromisso ético de uma proposta de ensino de língua portuguesa contribuir para que os estudantes tenham condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, nos diferentes campos de atuação social. Desse modo, é necessário que o ensino da produção de textos na escola propicie oportunidades formativas para o aperfeiçoamento de habilidades relativas às linguagens e seus funcionamentos, ampliando as referências linguísticas e semióticas que cercam a produção de discursos.

É a partir dessas habilidades que os sujeitos “comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (BRASIL, 1998, p.19).

Com esse mesmo olhar, Gil Neto (1996, p. 21) afirma que “Escrevemos para manifestar a nossa verdade, a nossa emoção, a nossa história”. Na mesma direção, corrobora Kenski (2012, p. 27): “A necessidade de expressar sentimentos e opiniões e de registrar experiências e direitos nos acompanha desde tempos remotos”.

Porém, se essa organização não se dá de modo adequado, não basta a escolha de um estilo rebuscado para enunciar o que se pretende dizer. Assim, passa-se a entender a importância do exercício de produzir textos para a/na escola em uma perspectiva discursiva, para que sejam ampliadas as situações nas quais os alunos possam aprender a tomar e a sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, além de adquirir habilidades para o uso das práticas discursivas em diversas linguagens.

Dessa forma, é papel da escola estimular o aluno a se tornar autor de seu próprio discurso para que possa atuar de modo crítico e ativo nos diferentes espaços sociais. Por essa razão, Antunes (2003, p. 63) afirma que a escola, a partir da produção de textos, coloca “os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita”.

Do mesmo modo, é fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de transitar entre as variedades formais e informais da língua, sabendo diferenciá-las e utilizá-las nos diferentes contextos de uso. É fato que a língua portuguesa possui suas variações linguísticas, que estão presentes no cotidiano de qualquer sujeito social.

Gil Neto (1996, p. 23-24) apresenta a importância da norma culta e das variedades linguísticas para construção do conhecimento do aluno:

Não se ignora a atuação do valor das demais variedades linguísticas nos atos de fala e escrita. A comparação e a relação entre elas é imprescindível para o aluno compreender a norma-padrão que a escola lhe apresenta como possibilidade na organização do seu discurso. Isso significa que não podemos fechar os olhos para a valoração social da norma-padrão. É na utilização da palavra escrita pelo aluno, na conscientização da sua linguagem dentro desse compromisso, que ele poderá compreender a necessidade de apropriação da língua e desse código de linguagem mais valorizado. Que, de posse desse privilégio linguístico, ele faça seu uso e opção conscientemente. O que é uma forma de concretizar o que chamo de: o aluno ser dono da palavra.

Assim, o autor deixa claro que o domínio da norma culta é fundamental, até porque há uma língua oficial que nos representa como povo e que, de certo modo, representa uma possibilidade de ascensão social, pois, de acordo com Gnerre (1991, p. 22), “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Outro argumento reside no fato de que o conhecimento das diferentes variedades coaduna com a característica de a escrita ser funcional, isto é, “cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa” (ANTUNES, 2003, p. 63).

Sendo assim, os modos de organização que irão constituir o texto precisam ser analisados de acordo com o seu propósito e pensados a fim de serem acessíveis ao leitor, capazes de contextualizar o projeto de dizer, ou seja, a intenção comunicativa, podendo então variar, de acordo com a necessidade, entre estilos formais e informais, com o uso de recursos linguísticos e semióticos.

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2018) explicita a importância de o aluno

compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) 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. Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.

Desse modo, as orientações metodológicas para a produção de textos na escola se transborda de uma perspectiva de utilização de um padrão culto da língua para um enfoque reflexivo acerca dos efeitos de sentido para a construção do projeto de dizer do enunciador, levando em consideração os contextos de produção, recepção e circulação do texto (a ser) produzido.

## 2 A tecnologia na produção de textos: a importância dos multiletramentos

Se partirmos da afirmação de Kenski (2012) de que o “desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história” (p. 21) e que o “conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (p. 23), é plausível constatar que os registros feitos ao longo da história foram possíveis devido aos avanços tecnológicos ocorridos, desde os instrumentos de entalhe para registro da escrita hieroglífica, passando pela metálica, giz, lápis e caneta, até chegarmos aos dias atuais em que utilizamos o teclado digital em diversos dispositivos, como celulares e *tablets*, entre outros.

Ainda, para que esses diversos recursos pudessem ser utilizados, eram necessários suportes, isto é, superfícies onde eram feitos desenhos ou escritas as palavras. Ao longo da história, utilizaram-se as paredes de cavernas, placas de argila, papiros, caixas de areia, quadros de ardósia, quadros negros, papéis, entre outros. Frade (2014, *online*) ressalta que, de acordo com os estudos de Jean Hébrard e Anne-Marie Chartier, “o instrumento caderno passou a condicionar novos modos de pensar e de organizar o saber escolar e a escrita”, um suporte bastante utilizado desde o século XX, quando o papel passou a ter um valor mais acessível, e que perdura até os dias atuais. Entretanto, é fato que, hoje, exploram-se bastante as plataformas digitais, suporte que muito contribui para a escrita.

A partir dessas tecnologias, outras possibilidades aperfeiçoaram a escrita e, assim, a produção de textos. E, se antes o homem precisava ser letrado, isto é, saber ler e escrever, devido a esses avanços tecnológicos e, além de tudo, com os recursos midiáticos acessíveis a muitos cidadãos nos últimos anos, agora são necessários novos (multi)letramentos.

Outro ponto a ser destacado é que as mídias digitais alcançaram a realidade escolar, trazendo textos em áudio, cores, *links*. Diante dessa mudança, Dias (2016) explica que, para entender esses novos textos presentes no cotidiano, são necessários “a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita<sup>1</sup>, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo, a noção de letramentos para multiletramentos” (p. 95).

Para se entender o conceito de multiletramentos, considera-se relevante a questão do suporte textual. Corroborando o que fora dito anteriormente, segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), o suporte – lugar físico ou virtual onde o texto está materializado – determina as modalidades textuais no formato de imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc. As autoras utilizam o termo “recursos semióticos” para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais – visual, auditiva, olfativa etc. (p. 20-21). Assim, um texto na modalidade música, por exemplo, pode ter como semiose o volume, o ritmo, a ausência ou presença de letra, de acordo com a intenção proposta.

---

<sup>1</sup> Jewitt (*apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 24) afirma que, qualquer que seja o texto escrito, ele é sempre multimodal por conter leitura e escrita.

Na perspectiva de Rojo (2016), o conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 13).

Diante da diversidade de recursos digitais, as atividades de leitura e de produção textuais estão se tornando mais complexas, nossos suportes textuais estão mais evoluídos e diversificados, o que exige, conseqüentemente, uma reorganização de hábitos mentais e práticas de leitura e escrita (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

A proposta de ensino, sob a perspectiva dos multiletramentos, abarca a realidade do aluno (sua cultura, sua linguagem, suas experiências) para o interior da sala de aula, aproximando histórias e promovendo o diálogo entre culturas e vivências presentes no ambiente, viabilizando a produção de textos compostos de várias linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2016, p. 19).

Ao discutir o ensino da produção de textos na contemporaneidade, é relevante considerar que, se antes, o aluno produzia os textos para avaliação do professor, com as possibilidades de conexão à rede para distribuição dos textos, foram ampliadas as atividades de produção colaborativa (produção conjunta), as participações interativas (comentários acerca do conteúdo produzido), a conjugação de diversas mídias e linguagens (verbais, visuais e sonoras), o que culmina em uma reconfiguração do direito autoral<sup>2</sup>, já que as produções são constantemente retextualizadas e ressignificadas. Então, como afirma Rojo (2016, p. 13), “o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social”.

Nesse contexto, a organização de um texto não se efetiva por meio de recursos linguísticos apenas, por meio da escrita, ao contrário, ele pode se materializar por meio da linguagem escrita, oral e/ ou imagética, bem como da articulação/integração dessas modalidades. Recursos visuais (imagens, cores, tipos de letras, combinação de letras, de palavras, de frases etc.) e recursos sonoros (sons, ruídos, gravação de falas, combinação de sons com textos falados etc.) são indiciadores de sentidos. Assim, é preciso repensar o processo de ensino-aprendizagem das práticas de produção de textos em âmbito escolar.

### ***3 Miniconto: a arte de dizer muito com tão pouco***

Como afirmam Dias *et al.* (2016), estamos imersos em uma infinidade de práticas, gêneros e textos que fazem parte de nosso cotidiano e, por isso, devem ser abordados na esfera escolar. Nesse contexto, está inserido o miniconto. De acordo com as autoras supracitadas, esse gênero teve início em 1959, mas foi Dalton Trevisan, em 1994, que apresentou o miniconto no formato contemporâneo.

---

<sup>2</sup> Segundo Rojo (2016), “posso passar a me apropriar do que é visto como um ‘patrimônio’ da humanidade e não mais como um ‘patrimônio’”.

Classificado como um gênero textual narrativo literário conciso, Köche e Marinello (2019) ressaltam que o miniconto possui “um só conflito, poucas personagens e número reduzido de ações, que ocorrem em tempo e espaço limitados”. É um gênero que deriva do conto, porém é uma narrativa bem mais concisa e que ainda assim consegue abranger amplo sentido.

Citada por Köche e Marinello (2019), Capaverde (2004) destaca que o gênero miniconto tem sua origem na tradição falada e é denominado também de microconto, microrrelato, minificção, conto brevíssimo ou conto em miniatura. Todas essas classificações deixam claro se tratar de um texto de tamanho reduzido; entretanto, a despeito de ser curto, esse gênero apresenta peculiaridades que o definem. Em sua descrição sobre o gênero miniconto, as autoras Köche e Marinello (2019) ressaltam três características essenciais: narratividade – relato dos fatos, envolvimento de personagens, ação, movimento, tempo e espaço; ficcionalidade – fatos que se originam no imaginário, isto é, invenção; e concisão (brevidade) – poucas palavras, porém com sentido completo.

Köche e Marinello (2019) resumem os atributos deste gênero textual no seguinte quadro:

O miniconto:
❖ é um gênero textual narrativo literário conciso;
❖ possui um só conflito;
❖ tem poucas personagens;
❖ contempla pequeno número de ações num tempo e espaço reduzidos;
❖ é uma narrativa completa bem mais condensada do que o conto;
❖ é escrito em prosa, no máximo em duas páginas;
❖ apresenta narrador;
❖ indica o tempo por meio de formas adverbiais e verbais;
❖ caracteriza-se pela narratividade e ficcionalidade.

Fonte: Köche e Marinello (2019).

#### ***4 Análise de minicontos produzidos por alunos de Ensino Médio***

Com o propósito de analisar o potencial para a formação de leitores e produtores de textos, foi realizado um projeto de intervenção com alunos de ensino médio, envolvendo o gênero miniconto. A realização da atividade pautou-se em uma Sequência Didática (SD) proposta por Dias *et al.* (2016, p. 83), porém com alterações. As subsequentes etapas foram seguidas:

1. apresentação do gênero miniconto;
2. interpretação de minicontos;
3. confronto gênero miniconto com o gênero conto;
4. produção de miniconto estático;
5. produção de miniconto em vídeo.

A partir de material explicativo e alguns minicontos impressos, a professora, regente da turma, expôs o que são e como se caracterizam os minicontos. Em seguida, desenvolveu-se uma atividade de interpretação, primeiro em grupos de quatro componentes e, em seguida, com toda a turma, a fim de que pudessem comparar suas opiniões e interpretações. Exploraram-se, também, características do conto e do miniconto com a intenção de contrastá-los e ressaltar suas particularidades, como a brevidade do miniconto em relação ao conto tradicional.

A proposta de produção pautou-se na reflexão acerca das características dos minicontos, conforme o estudo realizado anteriormente em sala de aula. Os alunos produziram, a princípio, minicontos estáticos; entretanto, diferentemente do formato tradicional, exploraram as multissemiões e multimodalidades a partir da escrita e da imagem (desenho), ambas feitas à mão. E, em outro momento, minicontos em vídeo, compartilhados via WhatsApp. Vale ressaltar que essas últimas produções, diferentemente das anteriores (minicontos estáticos), não foram destinadas à professora-regente da turma, o que desencadeou um deslocamento de uma situação bastante recorrente no ambiente escolar, que é a produção de textos para a escola.

Outro aspecto a ser destacado é que não foi especificado um tema para as produções, porém, como os alunos fizeram a leitura de diversos minicontos e houve momentos de reflexão sobre os assuntos abordados, acabaram por seguir a mesma linha dos textos lidos, isto é, episódios rotineiros da sociedade. Foi pedido para que se dividissem em duplas para a realização da atividade. Exemplos de ambas as produções são apresentados neste artigo. A seguir, constam dois minicontos estáticos; na sequência, um miniconto em vídeo.

#### Miniconto 1



Miniconto produzido por alunas do segundo ano do EM

Reprodução do texto verbal para melhor visualização:

### Vício

A vi de fora; pensei que  
era apenas uma garrafa,  
mas, do lado de dentro,  
percebi que era uma prisão.

Na construção do miniconto *Vício*, as alunas autoras exploraram o alcoolismo, um tema recorrente entre jovens e adultos. Fizeram uso da linguagem coloquial ao iniciarem o texto com pronome oblíquo; porém, isso pode ser visto como uma forma de aproximar o leitor da linguagem cotidiana e surpreendê-lo ao ver que o “A” inicial do texto não se refere a um sujeito trivial, mas, sim, à grande vilã da narrativa: a garrafa de bebida alcoólica, classificada no final do texto como “prisão”.

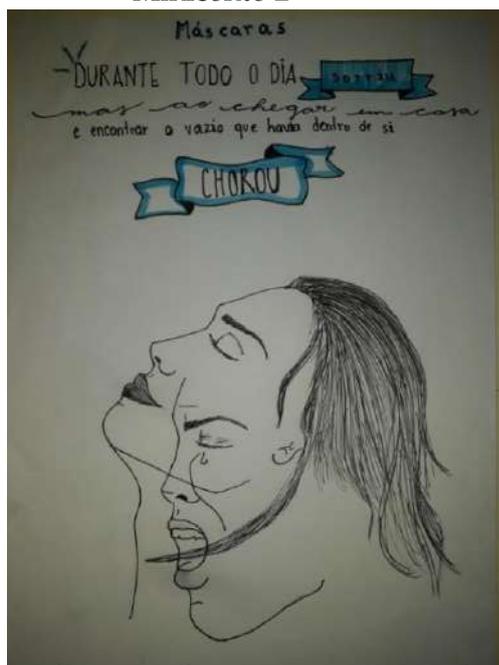
Além de explorar um formato de letra bem desenhado, outras modalidades e semioses são exploradas pelas alunas autoras: o desenho feito à mão e as imagens dispostas: uma garrafa cheia de líquido, representado por bolhas e um círculo próximo ao gargalo, que dá a ideia de ser uma garrafa cheia; uma mulher imersa nesse líquido com um semblante que não expressa reação diante da luta, submissão; e uma mão que parece girar a tampa da garrafa, o que representa a origem do vício.

Assim, é possível confirmar a presença das três características principais do miniconto: narratividade (ao relatar um fato) – envolve personagens, ação, movimento e espaço; ficcionalidade – fato que se originou no imaginário, porém contendo verossimilhança; concisão (brevidade) – poucas palavras, ainda assim, com sentido completo.

Pode-se constatar que o tema retrata uma situação cotidiana, a que, inclusive, adolescentes estão sujeitos, ou podem possuir familiares, amigos, ou conhecidos vítimas do alcoolismo. Demonstra, também, a perspectiva das alunas autoras quanto ao assunto: a curiosidade em experimentar pode levar à prisão no vício.

Todas essas possibilidades de interpretação do texto reforçam o posicionamento de Vasconcelos e Dionísio (2013), que consideram que “o processo de leitura de um texto multissemiótico envolve a atenção, percepção, memória, linguagem, habilidades visuoperceptivas e visuoconstrutivas e funções executivas” (p. 61). Ao ler o miniconto *Vício*, o leitor pode ativar uma série de informações prévias e utiliza habilidades cognitivas e perceptivas para interpretar os sentidos pretendidos e produzidos pelas alunas autoras.

## Miniconto 2



Miniconto produzido por alunos do segundo ano do EM

No miniconto *Máscaras*, observa-se a presença de várias semioses (cores, palavras, enquadramentos, imagens). Essas semioses contribuíram para o processo de produção de sentidos. No texto verbal, os alunos autores dispuseram as palavras com letras em formato e tamanho diferentes. O realce à antítese existente no texto verbal é apresentado ao posicionar as palavras que se contrapõem (sorriu/chorou) também com moldes e dimensões díspares entre si – com destaque para o termo que expressa o sofrimento – e expostas como em faixas.

Jewitt (*apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 24) afirma que “qualquer objeto ou texto verbal em que ‘mais de um modo [semiótico] se combinem como recurso para construir sentido’ construirá um artefato multimodal”. Essa particularidade pode ser percebida no miniconto em questão, não somente na elaboração da estrutura verbal, mas também na exibição imagética que completa o sentido do texto produzido.

O desenho, feito à mão, procura ressaltar a descrição apresentada no texto verbal, retratando alguém que parece feliz por fora, entretanto, esconde sua dor dentro d’alma. O rosto que se volta para o alto mantém, nos lábios cerrados, um leve sorriso e parece apresentar serenidade; já o que se inclina derrama lágrima e aparenta não suportar a dor em silêncio, por isso a boca aberta, como a extravasar o sentimento que a consome.

Diante dessas possíveis interpretações, Köche e Marinello (2019) explicam que “o papel do leitor é essencial na construção do sentido desse gênero e as escolhas do autor devem ser exatas para auxiliar o leitor nesse processo”. É importante ressaltar que a escolha de uma produção que envolve o texto verbal e não verbal contribui para conciliar as possibilidades de interpretação propostas pelos alunos autores. E todos os

elementos presentes contribuem para a identificação da narratividade, da ficcionalidade e da concisão desse miniconto.

### Miniconto 3



Miniconto em vídeo produzido por alunas do segundo ano do EM

O miniconto com movimento *A viagem*, disponível no link <<https://youtu.be/6MgCCzeShI8>>, também produzido em dupla, apresenta a seguinte construção verbal: “Visitou mais de oitenta países. Esteve em dois lugares diferentes. Diferentes ao mesmo tempo. A viagem acabou quando fechou o livro”. Nesse texto também são identificadas com facilidades características que marcam um miniconto: narratividade, pois um fato é relatado, há presença de personagem, de ação e deixa transparecer a movimentação; caráter ficcional; concisão.

Os avanços tecnológicos nos últimos anos têm contribuído de modo significativo para que diversos gêneros textuais recebam novos incrementos, adaptando-se às novas realidades midiáticas. Como afirmam Dias *et al.* (2016, p. 80),

Na contemporaneidade, com as tecnologias digitais, esse gênero tomou novo fôlego, sendo amplamente publicado em *blogs*, celulares, Twitter, dentre outras ferramentas. Esse fôlego foi renovado devido à fluidez e à rapidez com que as informações são divulgadas por meios tecnológicos digitais que exigem outras formas de leitura, outros gêneros de textos e outros letramentos (p. 80).

Assim, por serem as mídias digitais, como ressaltam as autoras no trecho acima, ferramentas que compartilham informações e conteúdos rápidos, o miniconto também encontrou espaço de maneira ampla nessas mídias, devido ao seu caráter conciso e à exploração de recursos semióticos e multimodais.

É fato que a tecnologia tem ampliado ainda mais a possibilidade do uso de vídeos em sala. Se antes eram produções profissionais, agora é possível um aluno com um celular nas mãos produzir bons vídeos que apresentem o conhecimento escolar adquirido e de maneira criativa. Miranda (2008, p. 11) afirma:

[...] trabalhar com produção de vídeo promove a melhor percepção do indivíduo sobre o mundo, uma vez que, com criatividade, com criticidade e

espírito investigativo, propõe-se a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Possibilita-se que o aluno deixe de ser objeto e torne-se sujeito do próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, o incentivo à produção de vídeo contribui para que o aluno confronte as informações que recebe com aquelas de seu entendimento de mundo e assim tenha oportunidade de desenvolver aptidões que o levem a pensar de forma crítica, “questionando e analisando de maneira racional as escolhas dos conteúdos e das semioses a serem utilizadas na produção” (COE, 2019, p. 45).

O miniconto em vídeo *A viagem* explorou diversas semioses que não apareceriam se fosse apenas uma produção verbal. Além dos variados espaços que montam o cenário, o girar do globo complementa o sentido de “conhecer os países”; e a afirmativa de ter estado em “dois lugares ao mesmo tempo” torna-se clara ao se perceber a presença de um livro nas mãos da jovem que interpreta a cena. Percebem-se dois lugares: físico, onde se encontrava; irreal, onde estava apenas no imaginário, propiciado pela leitura. A frase “A viagem acabou quando fechou o livro” conclui a ideia presente na narrativa, mas ressalta principalmente o conceito que normalmente é difundido: de que a leitura possibilita viagens diversas a partir da imaginação.

Os exemplares aqui utilizados podem demonstrar que a atividade de produção de textos não deve ficar circunscrita à dimensão da verificação do domínio da variedade culta da língua, mas estimular uma análise acerca dos efeitos de sentidos que a articulação de construções linguísticas e dos recursos semióticos pode propiciar para a produção do projeto enunciativo.

### *5 Considerações finais*

Considerando que o objetivo deste trabalho foi analisar as potencialidades de uma proposta de produção de minicontos para a ampliação de habilidades relacionadas à prática da produção de textos na escola, é possível assegurar que o gênero em pauta propicia oportunidades formativas capazes de promover o aperfeiçoamento de diferentes habilidades.

Constata-se que as habilidades requeridas para o processo de ensino-aprendizagem se ampliaram em função de as atuais plataformas possibilitarem novas e aprofundadas maneiras de se informar e produzir textos digitais. As mídias contemporâneas alargam as possibilidades de interação entre os leitores, que passam a ser, também, produtores. Dessa maneira, além de ter uma interpretação livre do texto lido, eles podem interagir e produzir ou dar continuidade a um material já produzido, criando um novo produto midiático a cada nova (re)produção.

Com isso, depreende-se que a produção de textos amparada pelos multiletramentos, sem dúvidas, configura-se para a escola como um desafio em função de uma demanda de inovação que, muitas vezes, é incompatível com a realidade de muitas instituições. Entretanto, mesmo com adversidades, é muito importante que o professor busque adaptar essas e outras atividades conforme a realidade da escola em

que atua, com intuito de contribuir para a formação de seus alunos de forma crítica e levando a eles o máximo de conhecimento possível.

Por fim, com o estudo de gêneros como o miniconto, o professor tem a possibilidade de mostrar aos estudantes que eles estão inseridos no ambiente escolar para além da posição de receptores de conhecimentos. Com trabalhos com esse, há a possibilidade de os alunos ampliarem competências linguístico-semiótico-discursivas e, nesse percurso formativo, merecem destaque as possibilidades de exploração de temáticas sociais, necessárias à formação cidadã, favorecendo uma participação qualificada no mundo, por meio de tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum.

Além disso, sobressaem-se, também, os momentos de reflexão acerca dos usos das diferentes linguagens – verbal (oral e escrita), visual (corporal, imagética, sonora e digital) na prática de produção de textos, de modo a qualificar as interações sociais, para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, mobilizando diversos recursos indiciadores de sentido.

### *Referências*

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 abr. de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COE, G. S. C. *O uso da realidade aumentada e da retextualização: ressignificação dos processos de recepção, circulação e produção de textos*. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.
- DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FRADE, I. C. A. S. *Instrumentos de escrita. Glossário Ceale on-line*: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>. Acesso em: 07 jan. de 2020.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2019.

MIRANDA, F. M. W. *Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

NETO, A. G. *A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra*. 4. ed. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R; MOURA. E. *Multiletramentos na escola*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

# Clipping e blend: uma revisão crítico-teórica sobre processos de formação de palavras não-concatenativos

## *Clipping and blend: a critical-theoretical review on non-concatenative word formation processes*

### **Daniel Fernandes Gusmão**

Graduado em Letras/Português – Licenciatura pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

E-mail: [dfcosta26@gmail.com](mailto:dfcosta26@gmail.com)

### **Welber Nobre dos Santos**

Mestrando em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com auxílio de Bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: [welbernobre@hotmail.com](mailto:welbernobre@hotmail.com)

### **Maria Alice Mota**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora efetiva do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

E-mail: [alicemta@yahoo.com.br](mailto:alicemta@yahoo.com.br)

---

**Resumo:** De todos os processos não-concatenativos de formação de palavras, ou seja, aqueles que não são previstos pela Gramática Tradicional (GT), os mais importantes, em função do papel que vêm desempenhando na morfologia do português, são o cruzamento vocabular (*blend*) e o truncamento (*clipping*). Partindo desse pressuposto, neste estudo, objetivamos desenvolver uma explanação crítico-teórica da bibliografia já construída em torno de tais processos de formação de palavras. Tendo-se em vista tal proposta, acreditamos que esses tipos de processos morfológicos funcionam a partir de bases linguísticas passíveis de sistematização pelo viés da Morfopragmática, que investiga a estrutura das palavras numa associação entre forma e contexto efetivo de uso na sociedade. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativo, por meio da qual analisamos a literatura produzida a respeito do *blend* e do *clipping*. Como aporte teórico, recorreremos às contribuições de Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2009), Bechara (2014), Sandmann (1997), Monteiro (2002), Laroca (2005) e Gonçalves (2006; 2012). A relevância de nosso estudo reside na necessidade constante de se refletir acerca tanto do funcionamento da língua em uso nas práticas sociais quanto dos estudos que acompanham, em alguma medida, o dinamismo do Português Brasileiro, numa abordagem linguístico-reflexiva.

**Palavras-chave:** Formação de palavras. Processos não-concatenativos. *Clipping*. *Blend*.

**Abstract:** Of all the non-concatenative word formation processes, that is, those that are not predicted by Traditional Grammar (GT), the most important, due to the role they have been playing in Portuguese morphology, are the vocabulary crossing (*blend*) and truncation (*clipping*). Based on this assumption, in this study, we aim to develop a critical-theoretical explanation of the bibliography already built around such word formation processes. In view of

this proposal, we believe that these types of morphological processes work from linguistic bases that can be systematized by the Morphopragmatic approach, which investigates the structure of words in an association between form and effective context of use in society. For the development of the research, we adopted a qualitative-interpretative methodology, through which we analyzed the literature produced about the blend and clipping. As a theoretical contribution, we used the contributions of Cegalla (2008), Cunha and Cintra (2009), Bechara (2014), Sandmann (1997), Monteiro (2002), Laroca (2005) and Gonçalves (2006; 2012). The relevance of our study lies in the constant need to reflect both on the functioning of the language in use in social practices and on the studies that accompany, to some extent, the dynamism of Brazilian Portuguese, in a reflective linguistic approach.

**Keywords:** Word formation. Non-concatenative processes. Clipping. Blend.

---

### 1 Considerações iniciais

A língua, como faculdade humana que se consolida em seu uso efetivo e se molda a partir do falante, mostra-se como um sistema que frequentemente perpassa por transformações decorrentes de fatores externos (sociais) e internos (linguísticos). Assim é que os processos de formação de palavras, doravante PFP, expõem, de forma notável, a maleabilidade da língua perante o seu usuário, que, fazendo uso de determinados formativos linguísticos, corrobora o processo de lexicalização da língua, de acordo com suas necessidades de comunicação.

Nesses termos, a formação de palavras, muitas vezes, é motivada por contextos afetivos e sociais de uso da língua. Em vista disso, neste trabalho, objetivamos analisar, num viés crítico-bibliográfico, a literatura construída acerca do potencial de produtividade de dois processos de formação de palavras: o *blend* (cruzamento vocabular) e o *clipping* (truncamento).

No que concerne aos PFP do Português Brasileiro (PB), identificamos dois tipos que se diferenciam quanto à maneira pela qual permitem a ampliação do léxico. Se, por um lado, encontramos os PFP de características lineares (ou seja, encadeamentos vocabulares lineares oriundos de prefixação, sufixação, prefixação/sufixação ou composição), por outro lado, notamos os processos não-concatenativos (baseados na “supressão de elementos [truncamento], cópia total ou parcial da base [reduplicação], sobreposição ou amálgama [blending ou portmanteaux], acronímia [ou siglas], entre outros” (ARAÚJO, 2002, p. 63).

Já no que diz respeito à sistematização dos PFP concatenativos e não-concatenativos, observamos diferentes modos de abordagem, que variam de acordo com a intenção de análise, quais sejam: i) a abordagem da Gramática Tradicional, doravante GT, aqui analisada a partir dos estudos de Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2009) e Bechara (2014), a qual se debruça apenas sobre os PFP concatenativos, abordando somente seus aspectos estruturais e classificatórios, e, por outro lado, tratando alguns PFP de cunho não lineares de forma superficial, a partir de um viés estrutural; ii) a morfologia contemporânea, representada, neste estudo, por Sandmann (1997), Monteiro (2002) e Laroca (2005), a qual, além de sistematizar os PFP concatenativos, destacando seus aspectos estruturais, classificatórios e de produtividade, observa as peculiaridades estruturais, classificatórias e produtivas dos

PFP não-concatenativos, todavia, delimitando esses últimos como imprevisíveis e arbitrários; iii) por seu turno, a morfologia de cunho pragmático, manifestada nesta pesquisa a partir dos estudos de Gonçalves (2006; 2012), a qual se detém às novas tendências produtivas de alguns PFP lineares, bem como aos PFP não lineares, destacando, assim, os aspectos semânticos, pragmáticos, prosódicos, estruturais e produtivos desses PFP, expondo, ainda, os padrões de produtividade dos PFP não-concatenativos.

O nosso artigo está estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre os estudos da tradição gramatical acerca dos PFP, em que verificamos uma abordagem estrutural que abrange predominantemente os PFP concatenativos. Em seguida, abordamos a visão de alguns morfólogos no que diz respeito aos PFP concatenativos e não-concatenativos, e, posteriormente, lançamos mão do aporte teórico de Gonçalves (2006; 2012), dando destaque aos padrões de produtividades do *blend* (cruzamento vocabular) e *clipping* (truncamento), a partir de exemplos colhidos em revistas de circulação nacional, via impressa e online, em que destacamos o potencial de produtividade do *blend* e do *clipping* em função do contexto sociopolítico do Brasil atual.

Por fim, concluímos que, na morfologia brasileira, estudos de cunho tradicional ou estrutural não têm demonstrado o potencial de produtividade de processos não-concatenativos, tais como o *blend* e o *clipping*, de modo que apenas estudos morfopragmáticos o tem realizado. Nesse sentido, os estudos de Gonçalves (2006; 2012) observam a funcionalidade dinâmica da língua em uso e apontam para a possibilidade de sistematização dos processos analisados nesse artigo.

## 2 Os processos de formação de palavras na Gramática Tradicional

Sob o viés da tradição gramatical, os processos de formação de palavras constituem-se numa morfologia de encadeamento, em que formativos são antepostos, pospostos e antepostos/pospostos ou há a junção de itens lexicais em um processo linear (ARAÚJO, 2002). Além disso, a partir desse viés tradicional, tais processos linguísticos são analisados somente sob uma perspectiva estrutural, na qual se observa a classificação, bem como os processos estruturais da formação vocabular concatenativa.

A começar por Cegalla (2008), notamos que o referido gramático, no capítulo dedicado aos processos de formação das palavras, em um primeiro momento, reconhece que, na língua portuguesa, há dois processos gerais que dão origem a novas palavras: a derivação e a composição.

Por derivação, o autor entende como o processo que “consiste em formar uma palavra nova (derivada), a partir de outra já existente (primitiva)” (CEGALLA, 2008, p. 96). Nessa medida, Cegalla (2008) destaca quatro mecanismos de derivação, a saber: i) sufixação; ii) prefixação; iii) parassíntese; iv) derivação regressiva. O autor faz, ainda, uma observação quanto à derivação imprópria, destacando que tal processo compete, em certo sentido, às áreas da semântica e da estilística.

No que concerne ao mecanismo linguístico da composição, Cegalla (2008) o entende como um processo no qual “associam-se duas ou mais palavras ou dois ou

mais radicais para formar uma palavra nova” (CEGALLA, 2008, p. 98). O autor divide o processo de composição em dois tipos: i) justaposição; ii) aglutinação.

Há de se ressaltar ainda que Cegalla (2008) trata de outros PFP: redução (redução de um vocábulo), hibridismo (formação vocabular por meio da união entre palavras nativas e estrangeiras), assim como onomatopeia (tentativa humana de imitação das vozes e dos ruídos da natureza). No entanto, o autor pouco desenvolve a exposição acerca dos referidos PFP, limitando-se apenas à conceituação e à exemplificação de tais fenômenos linguísticos.

De forma específica, no que diz respeito à redução, que aqui podemos associar, grosso modo, ao *clipping*, observamos que Cegalla (2008) detém-se somente à conceituação e à exemplificação de tal PFP, destacando que “algumas palavras apresentam, ao lado de sua forma plena, uma forma reduzida” (CEGALLA, 2008, p. 98). Além disso, acerca da redução, o gramático afirma que esse mecanismo da língua é uma “[...] espécie de economia linguística” (CEGALLA, 2008, p. 98). Nesse sentido, notamos que Cegalla (2008), no que tange à abreviação, limita-se a uma definição superficial de tal processo, em que considera como condição para a produtividade da abreviação o imediatismo linguístico da atualidade, desprezando, portanto, os padrões de estruturação interna de tal processo. Acerca do *blend*, nada observa o gramático.

Por seu turno, à maneira de Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2009) reconhecem como principais PFP a derivação e a composição. Desse modo, na seção dedicada aos processos derivacionais, os gramáticos a subdividem em derivação prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria. Já no que diz respeito ao processo de composição, Cunha e Cintra (2009), classificam-no a partir de três abordagens, nas quais se destacam o viés formal (justaposição e aglutinação), o semântico (relação entre determinante e determinado), bem como a relação entre as classes gramaticais que dão origem a palavras compostas.

Ao abordar a formação de palavras por meio da abreviação vocabular, os autores realizam as seguintes considerações:

O ritmo acelerado da vida intensa de nossos dias obriga-nos, necessariamente, a uma elocução mais rápida. Economizar tempo e palavras é uma tendência geral do mundo de hoje. Observamos, a todo o momento, a redução de frases e palavras até limites que não prejudiquem a compreensão (CUNHA; CINTRA, 2009, p. 130).

Ainda observamos que os autores tratam da recomposição, bem como de hibridismo, onomatopeia e sigla. No entanto, como bem podemos notar a respeito dos referidos processos, os gramáticos pouco desenvolvem a discussão a respeito desses PFP, principalmente no que concerne à abreviação vocabular, considerada pelos gramáticos como reflexo do imediatismo linguístico da atualidade – assim como Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2009) não tratam do *blend*.

Já Bechara (2014), em um primeiro momento, aborda as construções vocabulares oriundas dos processos de lexia e sinapsia, para, em seguida, abordar os processos de formação vocabular concatenativos – composição e derivação. Sendo assim, o autor aborda a composição destacando as possíveis relações que as classes

gramaticais de palavras estabelecem entre si, seja por meio da formação por justaposição, seja por meio da composição aglutinativa.

No que tange à derivação, Bechara (2014) destaca os principais processos desse tipo de PFP: a prefixação e a sufixação, expondo, por meio desses elementos gramaticais, os principais afixos que são usados para essa formação vocabular. Detendo-se a outros tipos de PFP, notamos a menção, por parte do gramático, à formação regressiva, abreviação, reduplicação, conversão, combinação e intensificação.

Diante do exposto até aqui, em uma perspectiva comparativa, no que diz respeito ao foco desta pesquisa, podemos observar a associação entre abreviação e *clipping*, bem como entre combinação e *blend*. Dessa forma, no que concerne à abreviação, assevera Bechara:

A abreviação consiste no emprego de uma parte da palavra pelo todo. É comum não só no falar coloquial, mas ainda na linguagem cuidada, por brevidade de expressão [...] A forma abreviada passa realmente a construir uma nova palavra e, nos dicionários, tem tratamento à parte, quando sofre variação de sentido ou adquire matriz especial em relação àquela donde procede. (BECHARA, 2014, p. 389)

Portanto, notamos que Bechara (2014) reconhece a formação vocabular por meio da abreviação, observando que a palavra abreviada, apesar de remeter-se ao vocábulo-base, possui autonomia semântica e/ou estilística no contexto em que é usada, sendo oriunda de brevidade de expressão. Entretanto, apesar das acertadas observações, salientamos que o gramático deixa de desenvolver a problemática desse tipo de formativo, dedicando a esse processo um pequeno espaço para uma descrição sistemática de seus padrões de produtividade.

Por outro lado, detendo-se à construção vocabular por meio da combinação, pontua Bechara (2014, p. 390): “A combinação é um caso especial de composição em que a nova unidade resulta da combinação de parte de cada um dos dois termos que entram, na formação [...]”. A partir dessa afirmativa, vemos que o autor elenca o processo de combinação como “um tipo especial de composição”, em que a nova palavra é formada a partir de partes de outros vocábulos, ganhando, portanto, autonomia no discurso. No entanto, ao contrastarmos a concepção de Bechara (2014) referente à combinação com estudos linguísticos acerca do mesmo PFP, observamos que há, aí, grande divergência. Conforme advoga, por exemplo, Gonçalves (2006), a combinação ou *blend* não pode ser considerada como um tipo de composição, haja vista que, como ocorre na composição, não é oriunda de um processo de encadeamento linear, mas sim de sobreposição de bases.

Por fim, observamos que a abordagem dos PFP por parte de alguns gramáticos da atualidade, tais como, Cegalla (2008), Cunha e Cintra (2009), assim como Bechara (2014) detêm-se à exposição estrutural dos PFP concatenativos da Língua Portuguesa. No que concerne à formação vocabular por meio do *blend* e do *clipping*, percebemos que tais autores limitam-se a breves comentários acerca do *blend* (denominado, por parte desses gramáticos, de abreviação), em que caracterizam tal PFP como resultado do imediatismo da atualidade. Ademais, deixam de citar a formação vocabular por

meio do *clipping*, à exceção de Bechara (2014) que, além de dedicar pouco espaço a tal processo, realiza algumas considerações que o dissocia dos estudos da linguística atual.

### 3 Os processos de formação de palavras na perspectiva de morfólogos

O atual campo da morfologia, a partir de pesquisas pautadas em pressupostos da linguística moderna, tem-se debruçado sobre os diversos campos da morfologia das línguas. De forma mais específica, no que tange à área da formação de palavras, além de novas perspectivas lançadas sobre os PFP concatenativos, verificamos um tratamento mais abrangente acerca dos PFP não-concatenativos, por parte dos morfólogos da contemporaneidade.

Diante desse aspecto, delimitando o nosso campo de abordagem, destacaremos, a seguir, a visão de alguns morfólogos a respeito dos tipos de construção vocabular estudados nesta pesquisa, a saber: o *blend* e o *clipping*.

Detendo-nos ao aporte teórico de Sandmann (1997), verificamos que, em relação ao processo de abreviação, o autor pontua:

O tipo especial de formação de palavras chamado ‘abreviação’, rótulo que cobre fenômenos variados, também é um processo bastante produtivo hoje. Ele é parte da vida moderna, com sua complexidade burocrática, administrativa, técnica e econômica, colaborando para a brevidade e densidade da comunicação linguística (SANDMANN, 1997, p. 51).

Nessa perspectiva, observamos que, sob o viés pragmático, a abreviação é oriunda das necessidades comunicativas do falante que, por conta do imediatismo e agilidade linguística da atualidade, molda determinados formativos de acordo com suas necessidades de comunicação, que são determinadas pelo contexto de enunciação no qual se encontra inserido.

Ainda para Sandmann (1997), o processo de formação vocabular, que culmina na abreviação, ocorre de forma arbitrária, não havendo, portanto, meios de sistematização. Nesse ponto, o autor se dissocia de uma série de estudos linguísticos realizados a respeito dos PFP não-concatenativos, a exemplo de Gonçalves (2006), que demonstra os mecanismos de formação não-concatenativos de palavras e a sua regularidade na língua em uso.

Ao tratar do cruzamento vocabular, Sandmann (1997) observa que, nesse mecanismo linguístico, considerado pelo autor como um tipo de composição, duas bases se unem em favor de uma nova unidade vocabular, diferenciando-se, em certo sentido, da composição por causar diminuição não linear da estrutura fônica da nova palavra. Dessa maneira, confirma Sandmann:

O tipo de formação de palavras chamado ‘cruzamento vocabular’ é, no fundo, um tipo de composição, diferenciando-se desta, porque no cruzamento vocabular as bases que entram na formação de nova unidade lexical, ou ao menos uma, sofrem diminuição, não sistemática ou regular, de seu corpo fônico (SANDMANN, 1997, p. 58).

Faz-se necessário ressaltar que a classificação do cruzamento vocabular como um tipo de composição, empreendida por Sandmann (1997), vai de encontro às atuais pesquisas linguísticas referentes ao campo dos PFP não-concatenativos. Segundo Gonçalves (2006), não podemos considerar o cruzamento vocabular como composição devido ao fato de que, enquanto na composição os lexemas se unem para formar uma nova palavra por meio de um processo de encadeamento, no cruzamento vocabular, a união de lexemas segue um processo não linear em que a sucessão das bases dá lugar a sobreposições.

Por outro lado, Monteiro (2002) define a braquissemia (*clipping*) como:

[...] o emprego de parte de um vocábulo pelo vocábulo inteiro. Tal processo se baseia no princípio de economia da linguagem, cuja importância no mundo atual ninguém discute. Resulta da subtração, não da adição de morfemas, como acontece na derivação ou na composição, e o elemento restante passa a valer semanticamente pelo todo do qual provém (MONTEIRO, 2002, p. 192).

Conforme Monteiro (2002), verificamos que a braquissemia é oriunda das exigências aceleradas da comunicação atual, em que se emprega parte do vocábulo em relação ao seu todo, fazendo com que a fração do vocábulo-base possua valor semântico. Diante disso, vale ressaltar que o autor, como exposto acima, pouco desenvolve a discussão acerca de tal construção vocabular, limitando-se à classificação e à exposição de alguns exemplos de tal PFP.

No que diz respeito ao amálgama (*blend*), Monteiro (2002) limita-se à superficial exposição, de cunho classificatório, delimitando esse tipo de processo como combinação de “partes de palavras” (MONTEIRO, 2002, p. 195) e identificando-o, com base em Azeredo (2000), como “forma arbitrária e imprevista.” (AZEREDO, 2000, p. 103, *apud* MONTEIRO, 2002, p. 195). Portanto, notamos que, à maneira de Sandmann (1997), Monteiro (2002) destaca o caráter assistemático e arbitrário desse tipo de PFP, ao qual se opõe a estudos da Morfopragmática (representados, nesta pesquisa, em Gonçalves (2006; 2012)), que veem, nos PFP não-concatenativos, mecanismos regulares de formação vocabular.

Por fim, Laroca (2005), em brevíssima exposição, entende que “o processo de redução consiste na subtração de algum morfe ou segmento terminal da palavra-base, ou ainda, da abreviação de longos títulos” (LAROCA, 2005, p. 77). À maneira dos autores citados anteriormente, Laroca (2005) limita-se apenas à exposição de exemplos, deixando, portanto, de explorar os mecanismos de formação de tal PFP.

Ao tratar do cruzamento, a autora o classifica como “junção com fragmentação de bases” (LAROCA, 2005, p. 77), inserindo-o no rol da composição vocabular. Dessa maneira, novamente, verificamos essa classificação como um tipo de composição, e que, portanto, opõe-se aos estudos da Morfopragmática acerca desse PFP.

A partir da análise da literatura de cunho morfológico, de forma mais específica representada, neste trabalho, pelos estudos de Sandmann (1997), Monteiro (2002) e Laroca (2005), verificamos que, apesar de observarem o potencial de produtividade de PFP não-concatenativos, principalmente no que diz respeito ao *blend* e ao *clipping*, tais autores os classificam como oriundos de processos imprevisíveis ou assistemáticos. Tal

afirmativa contrapõe-se a uma série de estudos da linguística moderna, nos quais os padrões de formação vocabular dos PFP não-concatenativos têm sido amplamente estudados e sistematizados como processos oriundos de mecanismo produtivos e regulares.

#### 4 Os processos de formação de palavras não-concatenativos numa perspectiva linguística: *clipping* e *blend*

Os estudos da linguística atual, no que concerne à formação de palavras, têm-se desenvolvido de modo considerável na sistematização dos PFP não-concatenativos. Nessa medida, tais construções vocabulares têm sido, atualmente, consideradas como sistemáticas, já que seus padrões de produtividade são analisados de forma crescente.

Nesta seção, dedicamo-nos, a partir dos pressupostos de Gonçalves (2006; 2012), à análise de duas formações vocabulares: o *clipping* e o *blend*, em que expomos e exemplificamos as estruturas de produtividade de tais formativos a partir de alguns exemplos colhidos em revistas de circulação *online* e impressa.

Por *clipping*, podemos entender, conforme atesta Gonçalves (2012, p. 185), o “processo pelo qual uma palavra matriz é encurtada sem distanciamento de significado, mas com frequente ‘mudança no valor estilístico da palavra’ (BAUER, 1988, p. 33, *apud* GONÇALVES, 2012, p. 185)”.

Tendo em vista essa definição, Gonçalves (2006) delimita alguns aspectos pertinentes à sistematização de tal procedimento que vai desde características de acentuação à estrutura formativa de tais processos.

Dessa maneira, em um primeiro momento, detendo-se ao critério de acentuação desse processo, o autor verifica que o *clipping* não leva em consideração o acento lexical da palavra matriz, formando, sempre, vocábulos paroxítonos (GONÇALVES, 2006) – como *salaфра* (*salafrário*).

Ademais, no processo formativo do *clipping*, há sempre a formação de um pé binário, segmentado da esquerda para a direita (GONÇALVES, 2006). Assim, a palavra truncada aproveita somente as primeiras estruturas do vocábulo truncado (normalmente as duas primeiras sílabas – a exemplo de: *comuna* (*comunista*)) alinhando-se, na maioria das vezes, à vogal -a, que forma a última sílaba do *clipping* (a exemplo de *batera* (*baterista*)). Acerca desse critério, pontua Gonçalves: “em todos os casos [de *clipping*], forma-se um pé binário, da esquerda para a direita, do qual será aproveitado somente o primeiro *onset* [ponto de partida] que, alinhado à vogal -a, construirá a última sílaba da palavra braquissemizada” (GONÇALVES, 2006, p. 231).

Nessa medida, sistematizamos os critérios elencados por Gonçalves (2006) a seguir:

Estrutura interna do <i>clipping</i> no PB	
<b>Critério (i)</b>	Formação de vocábulo paroxítono.
<b>Critério (ii)</b>	Seleção, a partir da esquerda para a direita, das primeiras sílabas da palavra matriz.
<b>Critério (iii)</b>	Agregação da vogal -a à última sílaba da forma truncada.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Gonçalves (2006).

No que concerne ao aspecto pragmático do *clipping*, notamos que esse processo relaciona-se à intencionalidade sociocomunicativa do falante que, marcando o vocábulo truncado por meio da supressão de sílabas, imprime seu ponto de vista acerca de algum objeto, ser ou evento. Normalmente, conforme atesta Gonçalves (2006), esse PFP possui carga semântica pejorativa, tendendo a denotar o desprezo ou o deboche do falante perante o objeto enunciativo a que se refere.

Constatemos os apontamentos de Gonçalves (2006; 2012) a partir de alguns exemplos colhidos na revista *online* de circulação nacional *Grupo Gente Nova – GNN*:

(1) “A moda agora é ser *reaça* [...]” (PAIVA, 2011).

Do ponto de vista estrutural, verificamos que o vocábulo “*reaça*”, forma truncada de “*reacionário*” (indivíduo de ala ideológica conservadora) associa-se aos três critérios de formação de *clippings* elencados por Gonçalves (2006):

**Critério (i):** verificamos o emprego da tonicidade do novo vocábulo na penúltima sílaba da palavra, atendo, portanto, ao critério de formação de paroxítona > *reaça*.

**Critério (ii):** ocorrência de seleção das primeiras sílabas (2) a partir da esquerda para a direita > *reaça*.

**Critério (iii):** agregação da vogal -a à última sílaba do *clipping* > *reaça*.

No que diz respeito ao aspecto pragmático, “*reaça*” carrega um sentido desdenhoso no que diz respeito à designação dos indivíduos que defendem ideologias conservadoras, demonstrando, dessa maneira, as novas tendências políticas que têm crescido no campo político brasileiro e que são repudiadas pelo escritor. Nessa medida, observamos que, frente à necessidade comunicativa de designar indivíduos que tendem a ideologias insurgentes no âmbito brasileiro, o autor faz uso do mecanismo de formação vocabular de *clipping* para efetivar sua intencionalidade discursiva.

Vejamos mais uma ocorrência de *clipping*:

(2) “O ano de 2013 se mostrou um marco de indignações e revoltas. 2014 promete muito mais. Portanto, como em 1964, é preciso desesperadamente recriar mitos para proteger o castelo. Enquanto milhões de pessoas irão para as ruas no ano da “Copa para todos” (heim?), só resta à direita torcer para que um **comuna** tome champanhe e poste no facebook” (MACHADO, 2014).

Em um viés morfológico, vemos que “*comuna*”, encurtamento de “*comunista*” (indivíduo que se posiciona a favor dos pressupostos ideológicos formulados por Karl Marx e Friedrich Engels), associa-se, da mesma forma que o neologismo anterior, aos critérios de estruturação interna do *clipping*, expostos por Gonçalves (2006). Discriminamos tal associação a seguir:

**Critério (i):** emprego da tonicidade do novo vocábulo na penúltima sílaba > *comuna*.

**Critério (ii):** seleção das primeiras sílabas (2) a partir da esquerda para a direita, no que diz respeito à estrutura da palavra matriz > *comuna*.

**Critério (iii):** agregação da vogal -a à última sílaba do *clipping* > *comuna*.

Verificamos, ainda, no enunciado (2), que o emprego do neologismo “*comuna*” denota, no contexto enunciativo, um sentido irônico, haja vista que é um vocábulo empregado em discursos de cunho conservador para fins pejorativos. Todavia, em (2), a semanticidade de tal vocábulo expressa uma crítica ao emprego depreciativo do

termo “comuna” no discurso de orientação conservadora, uma vez que, segundo o enunciado, há, no contexto conservador, a tendência de se criar situações utópicas com fins de se criticar as concepções de tendência esquerdista. Novamente, notamos que o uso do processo de *clipping* encontra-se a serviço das necessidades sociocomunicativas da autora, que, diante do cenário político brasileiro da atualidade, faz uso de tal formação vocabular para manifestar sua intencionalidade discursiva.

Por outro lado, os *blends*, conforme afirma Gonçalves (2006, p. 224), são “formas criadas pela junção de duas palavras já existentes na língua”. Assim, essa construção vocabular,

diferentemente dos compostos, que tendem a preservar o conteúdo segmental das bases [...] são caracterizadas pela interseção de palavras, de modo que é impossível recuperar, através de processos fonológicos como crase, elisão e haplogia, as sequências perdidas (GONÇALVES, 2006, p. 224).

Nesses termos, verificamos que o *blend*, apesar de ser um PFP oriundo da junção de dois vocábulos, diferencia-se da composição. Contradizendo a literatura analisada neste estudo (Bechara (2014); Sandmann (1997); Monteiro (2002) e Laroca (2004)) que vê, no *blend*, um processo de composição, Gonçalves (2006) observa que, na ocorrência desse PFP, há a interseção de palavras, o que desclassifica o *blend* do rol das composições.

Sob esse ângulo, Gonçalves (2006) aponta que, enquanto na composição a nova palavra é formada a partir de uma junção concatenativa das bases, em que a segunda palavra começa no mesmo ponto em que a primeira termina, no *blend*, há o processo formativo de junção de bases por meios não lineares, em que essa sucessão sofre rompimento por consequência das sobreposições das bases.

Vale ressaltar ainda, junto a Gonçalves (2006), que outro fator crucial na delimitação das diferenças entre composição e *blend* é o fato de que, no primeiro formativo, encontramos a projeção de dois morfemas sobre um ponto de fusão, enquanto que, no segundo processo, não verificamos o reconhecimento de morfemas plenos que originam um terceiro vocábulo, mas sim de partes de lexemas, haja vista que, nesse processo de combinação, há uma sobreposição das bases.

No que diz respeito à delimitação da estrutura interna desse PFP, Gonçalves (2006) reconhece dois tipos de padrões para os *blends* do Português Brasileiro (PB), quais sejam: i) os casos em que a palavra 1 (P1) e a palavra 2 (P2), que originarão o novo vocábulo, apresentam semelhança fônica e/ou estrutural; ii) os casos em que P1 e P2 não apresentam semelhança segmental.

Assim, no primeiro padrão, verificamos dois tipos de formação que expressam características estruturais diferentes. Em um primeiro caso, percebemos a ocorrência de bases monossilábicas, em que o ponto de quebra (local em que a fusão ou interseção entre bases ocorre) indica uma rima por parte das bases (como, por exemplo, *pãe* (*pai* + *mãe*)), o que faz da rima um princípio de produtividade nos *blends*, ou seja, a semelhança fônica existente entre as bases, na mesclagem de monossílabos, contribui, conseqüentemente, para as formações de estruturas como os *blends*.

Por outro lado, nesse mesmo padrão de formação dos *blends*, há os casos de semelhança fônica e/ou estrutural em que os vocábulos bases apresentam estrutura maior. Nesse tipo de ocorrência, o que exporá tanto a produtividade como o ponto de quebra e, conseqüentemente, a interseção e a posição das bases da estrutura interna do *blend* será a sílaba comum existente entre P1 e P2 (como exemplo: *presidengue* (*presidente* + *dengue*)). Portanto, conforme Gonçalves (2006, p. 235), “essa semelhança determina não só a interseção das palavras, como também a posição das bases no interior da mescla”.

Já no padrão que apresenta casos em que as bases expressam total dessemelhança entre si, a identificação do ponto de quebra será realizada com base no maior grau de identidade dos segmentos das bases que, normalmente, ocorre na sílaba tônica de cada palavra (*portunhol* (*português* + *espanhol*) ou em fonema e/ou letra congênere entre P1 e P2 (como, por exemplo, *Ronalducho* (*Ronaldo* + *gorducho*)) (GONÇALVES, 2006). Assim como no primeiro padrão, a identificação do ponto de quebra das bases acarretará o reconhecimento da interseção e da posição das bases na estrutura interna do *blend*.

A seguir, sistematizamos os padrões e critérios de estruturação do *blend* no PB:

Estrutura interna do <i>blend</i> no PB	
<b>Padrão 1:</b> Semelhança fônica e/ou estrutural entre P1 e P2.	Critério (i) - monossílabos: semelhança rítmica. - Ponto de quebra: sílaba rítmica.
	Critério (ii) - palavras de maior porte: sílaba comum. - Ponto de quebra: sílaba comum.
<b>Padrão 2:</b> Dessemelhança segmental entre P1 e P2.	Critério (i) - grau de semelhança quanto à tonicidade de sílaba. - Ponto de quebra: sílaba tônica.
	Critério (ii) - letra ortográfica e/ou fonema comum. - Ponto de quebra: letra/fonema comum.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Gonçalves (2006).

Do ponto de vista pragmático, Gonçalves entende que o *blend* “sinaliza o ponto de vista do emissor em relação ao objeto do enunciado [...]”, sendo que “a pejoratividade é, sem dúvida, o caso por excelência [...] revelando intenção depreciativa do emissor [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 224-225). Nesses termos, verificamos que os *blends* expressam carga pragmática que se mostra de acordo com as intenções do falante frente a um objeto, ser, evento ou estado. Consoante Gonçalves (2006), o teor pragmático do *blend* expressa sentidos de pejoratividade em relação ao objeto, ser, evento ou estado designado no contexto enunciativo.

Detenhamo-nos a alguns exemplos (colhidos da revista *online GNN*, bem como da revista impressa *Época*) que concretizam os argumentos de Gonçalves (2006) no que se refere ao *blend*.

(3) “Fica claro que Greenwald, longe de ser um heróico jornalista, está se revelando um autêntico **jornazista** [...]” (AMARAL, 2013).

Em (3), verificamos que a estrutura morfológica do *blend* “jornazista” vai ao encontro de um dos padrões estruturais do *blend* no PB, estabelecidos por Gonçalves (2006), qual seja, o Padrão 1. Vejamos a associação realizada a seguir.

Padrão 1 – semelhança fônica e/ou estrutural: ocorrência de sílabas comuns no que diz respeito à estrutura de P1 e P2. > **jornalista** + **nazista** > **jornazista**.

Critério (i) - monossílabos – aspecto rítmico: não se aplica.

- Ponto de quebra: não se aplica.

Critério (ii) - palavras de maior porte – sílaba comum: ocorrência de sílabas comuns no que diz respeito à estrutura de P1 e P2. > **jornalista** + **nazista** > **jornazista**.

Padrão 2 – dessemelhança segmental entre as bases: Não ocorrência.

Critério (i) - tonicidade de sílaba: não se aplica.

- Ponto de quebra: não se aplica.

Critério (ii) - letras/fonemas comuns: não se aplica

- Ponto de quebra: não se aplica

Sob um viés pragmático, observamos que, a partir de (3), o neologismo “jornazista” carrega um tom de pejoratividade em relação ao sujeito designado. Assim, a ideia que se tem é a de que o jornalista referenciado tende para a ala ideológica da extrema direita, característica do partido nazista alemão – a qual o autor despreza. Verificamos, nesse enunciado, que o autor, perante a sua necessidade comunicativa de designar, de forma pejorativa, um indivíduo oriundo de área ideológica dissonante de sua opinião, faz uso do mecanismo de *blend* para expressar tal carga semântica.

Por fim, vejamos, a seguir, o emprego de mais um *blend* em um enunciado oriundo de um contexto de ordem política.

(4) “Fernando Soares é o Baiano, principal operador do PMDB no **petrolão**.” (TAVARES, 2016, p. 21).

A partir de uma perspectiva morfológica, notamos que “petrolão” associa-se ao Padrão 2, exposto por Gonçalves (2006), em que encontramos dessemelhança do ponto de vista estrutural das bases.

Padrão 1 - semelhança fônica e/ou estrutural: Não se aplica.

Critério (i) - monossílabos: não se aplica.

- Ponto de quebra: não se aplica.

Critério (ii) - palavras de maior porte: não se aplica.

- Ponto de quebra: não se aplica.

Padrão 2 - dessemelhança segmental entre as bases: ocorrência de dessemelhança segmental no que tange a P1 e a P2.

Critério (i) tonicidade: não se aplica.

- Ponto de quebra: não se aplica.

Critério (ii) letras/fonemas comuns: ocorrência de letras comuns no que diz respeito à estrutura de P1 e P2. > **petróleo** + **mensalão** > **petrolão**.

Em (4), percebemos que o emprego do neologismo “petrolão” remete-se ao esquema de corrupção, realizado por meio de desvios de dinheiro de contratos da Petrobras, a fim de beneficiar partidos políticos. Nesse sentido, podemos observar que a formação do referido neologismo perpassa a necessidade de designação de determinados contextos políticos por parte do autor que, para tanto, faz uso do PFP de *blend*.

Os PFP não-concatenativos, considerados como assistemáticos por parte da tradição gramatical e dos manuais de morfologia, têm-se demonstrado, na atualidade, como uma fonte de estudos para a linguística contemporânea. Sendo assim, casos como

o *clipping* e o *blend*, a partir dos estudos linguísticos e morfopragmáticos, expõem eficientes padrões de produtividade, constituídos a partir de parâmetros passíveis de sistematização e previsibilidade no PB. Por conseguinte, os PFP não-concatenativos mostram-se como mecanismos que atendem, de forma eficiente, às necessidades comunicativas e discursivas dos falantes, expondo, nesse sentido, a dinamicidade da língua em uso perante os diversos contextos da comunicação humana.

### 5 Considerações finais

Neste artigo, propusemo-nos a revisitar os pressupostos teóricos acerca dos processos de formação de palavras existentes no português brasileiro, de modo específico o *clipping* e o *blend*, dois processos não-concatenativos, observando seus mecanismos estruturais de produtividade, assim como suas cargas pragmáticas em função de contextos de ordem social a partir de alguns exemplos.

Nessa medida, revisando os estudos da tradição gramatical acerca dos PFP, de forma específica no que diz respeito ao *clipping* e ao *blend*, verificamos que alguns gramáticos, apesar de citarem a produtividade das abreviações (*clippings*) e, em alguns casos, das combinações (*blends*), pouco desenvolvem a discussão dedicada a tais formações vocabulares, deixando, portanto, de expor seus padrões de produtividade de ordem estrutural e semântica, assim como os morfólogos, que fazem menção e observam o potencial de produtividade dos PFP não-concatenativos, mas os classificam como imprevisíveis e irregulares.

Diferentemente dos gramáticos e morfólogos aos quais recorreremos para este estudo, Gonçalves (2006; 2012) expõe e analisa os padrões de produtividades do *clipping* e do *blend*. Portanto, o autor delimita alguns critérios de ordem estrutural e prosódica que dão origem aos processos de *clipping* e *blend*, atestando, dessa maneira, o caráter previsível e regular dos mecanismos de produtividade linguística de tais construções vocabulares, opondo-se, assim, à abordagem tradicional.

Portanto, os estudos linguísticos alocados no campo da Morfopragmática, como os de Gonçalves (2006; 2012), expõem-se como trabalho de acentuada importância para a compreensão da morfologia do português brasileiro, posto que, não se limitando a análises superficiais e reducionistas do léxico da língua, apresentam averiguações sistemáticas do dinamismo funcional da língua. Ainda que de maneira limitada, esperamos suscitar reflexões sobre a dinâmica da língua em uso a partir de uma interface necessária entre a Morfologia e a Pragmática, considerando que os fenômenos linguísticos emergem das práticas efetivas de comunicação.

### Referências

AMARAL, R. *O útil, o agradável e a vingança da Bicha Má*. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/fora-pauta/o-util-o-gradavel-e-a-vinganca-da-bicha-ma>. Publicado em: 11 de set. de 2013. Acesso em: 20 abril 2017.

ARAÚJO, G. Truncamento e duplicação no português brasileiro. *Revista Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 61-90. jan./jun. 2002.

AZEREDO, J. C. Fundamentos de gramática do português. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 in: MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

GONÇALVES, C. A. Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português. *Gragoatá*. Niterói, n. 21, p. 219-241, 2006.

GONÇALVES, C. A. Atuais tendências em formação de palavras no Português Brasileiro. *SIGNUM: Estudos linguísticos*. Londrina, v. 15, n. 1, p. 169-199. jun. 2012.

LAROCA, M. N. C. *Manual de morfologia do português*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

MACHADO, R. P. *Sobre a esquerda – caviar e outras alucinações*. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/sobre-a-esquerda-caviar-e-outras-alucinacoes>. Publicado em: 15 de jan. de 2014. Acesso em: 17 abril 2017.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PAIVA, M. R. *A moda de ser reaçã*. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-moda-de-ser-reaca-por-marcelo-rubens-paiva>. Publicado em: 24 de maio de 2011. Acesso em: 22 abril 2017.

SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

TAVARES, F. Personagem da semana: Michel Temer: o vice que não é mais decorativo. *Época*. São Paulo, n. 929, p. 19-21, abril 2016.

## Considerações sobre sexualidade homoafetiva no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM

### *Considerations about homoaffective sexuality at the Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM*

#### **Carlen Fonseca Gonçalves**

Professora e orientadora. Docente do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Especialista em Gestão Empresarial com ênfase em Marketing pelo UNIPAM. Bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue pelo UNIPAM.

E-mail: [carlenfg@unipam.edu.br](mailto:carlenfg@unipam.edu.br)

#### **Ezequiel Flavio de Sousa**

Bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: [flaviosousa12@outlook.com](mailto:flaviosousa12@outlook.com)

#### **Felipe Ferreira de Melo**

Especialista em ‘Português: Língua e Literatura’ pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: [felipefmello@hotmail.com](mailto:felipefmello@hotmail.com)

#### **Isabella Cristina Batista Oliveira**

Bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Pós-graduanda em ‘Comunicação Empresarial’ pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.

E-mail: [isabella.cbo29@gmail.com](mailto:isabella.cbo29@gmail.com)

---

**Resumo:** Apesar da abertura relativa e recente das pessoas a temáticas que tratam de questões de sexualidade homoafetiva, ainda existem pudores e preconceitos que intimidam o debate sadio do assunto em espaços que deveriam favorecê-lo, por exemplo, as universidades. É objetivo deste artigo levar a discussão do tema proposto às instituições de ensino superior, a partir de intervenções e experiências realizadas no UNIPAM. A aplicação de questionários e a revisão bibliográfica fundamentam este texto. A pesquisa fornece ao UNIPAM um diagnóstico sobre a relação da comunidade acadêmica com as questões de sexualidade homoafetiva. Esse diagnóstico tem o propósito de incentivar o Centro Universitário a promover ações que levem informação e esclarecimento sobre o tema aos seus públicos interno e externo. O artigo apresenta três eixos: história geral da homossexualidade; a homossexualidade no contexto brasileiro; e como a comunicação organizacional aliada ao jornalismo empresarial pode contribuir para as considerações sobre sexualidade homoafetiva em ambientes acadêmicos e incentivar reflexões sobre o tema.

**Palavras-chave:** Sexualidade. Homossexuais. Ensino Superior. Jornalismo. Comunicação organizacional.

**Abstract:** Despite of the relative and recent openness of people to themes that deal with the issues of homosexual sexuality, there are still modesty and prejudices that intimidate the healthy talks on the subject in spaces that should favor them, for example, universities. The objective of this article is to bring the discussion of proposal theme to institutions of higher learning, based on interventions and experiences carried out at UNIPAM. The application of questionnaires and the bibliographic review support this text. The research provides UNIPAM with a diagnosis of the relationship of the academic community with issues of homo-affective sexuality. This diagnosis is intended to encourage the University Center to promote actions that bring information and clarification on the topic to its internal and external audiences. The article presents three axes: general history of homosexuality; homosexuality at the Brazilian context; and how organizational communication combined with business journalism can contribute to considerations about homo-affective sexuality in academic environments and encourage reflections on the topic.

**Keywords:** Sexuality. Homosexuals. Higher education. Journalism. Organizational communication.

### *1 Aspectos históricos gerais da homossexualidade*

Difícil precisar o início exato do surgimento da concepção de homossexualidade na história da humanidade. “Sabemos que as tribos das ilhas de Nova-Guiné, Fiji e Salomão, no oceano Pacífico, há cerca de dez mil anos, praticavam a homossexualidade como uma forma de ritual” (GOMES, 2013, p. 40). As próprias noções e variações de significado do termo homossexual ao longo do tempo dificultam a identificação de um marco histórico do qual se possa dizer que a homossexualidade tenha se originado.

Neste artigo, ao nos referirmos aos *homossexuais*, dirigimo-nos aos homens e mulheres gays. E o termo “gay”, por sua vez, é usado como equivalente a homossexuais. Devido ao limite de espaço e à necessidade de ampliar as fontes de pesquisa, optamos por não abranger outros demarcadores como as pessoas trans, intersexo, bi, queer e assexuais. Apesar de estes últimos também estarem inseridos na dinâmica homossexual como a tratamos aqui, eles demandam distinção no uso de termos e na abordagem de suas especificidades, de modo que buscamos evitar, na medida do possível, reducionismos conceituais que, na contramão da proposta deste arquivo, empobrecem as reflexões sobre o tema.

O termo “homossexual” foi criado em 1869 pelo austro-húngaro Karl Maria Kertbeny. Deriva do grego: *homos*, que significa semelhante, igual. Já sexualidade, segundo Passos (1999), se refere a como o sujeito vivencia a experiência do sexo sob todas as crenças e valores que ele possui a respeito do assunto. Portanto, partimos do pressuposto de que “homossexualidade é um ‘estilo’ de vida sexual compartilhado e vivenciado entre pessoas do mesmo sexo; enquanto a heterossexualidade é reconhecida por tratar da relação entre sujeitos de sexos diferentes”. (GUIMARÃES, 2009, p. 553-567).

Gomes (2013) indica que, na Grécia Antiga, práticas homossexuais eram comuns, principalmente entre mestres e aprendizes. Mott (1994) aponta que o culto ao belo, à força e à forma física masculina possuía caráter público e contava com a

admiração de homens que iam aos estádios olímpicos para contemplar o vigor dos atletas. No mesmo período, por volta de 600 a.C., temos a poetisa Safos, da Ilha de Lesbos, primeira e mais famosa lésbica dos documentos históricos, cujo nome deu origem à definição de lesbianismo para se referir à homossexualidade entre mulheres e cujas obras versavam sobre o amor entre figuras femininas.

Ainda segundo Mott (1994), a homossexualidade influenciou a filosofia, a política, a literatura, o esporte, a arte e a comunidade grega em geral, interferindo diretamente no seu florescimento cultural. Grandes nomes da cena grega, como Aquiles, Platão, Aristóteles e Alexandre Magno foram identificados com comportamentos homossexuais.

Para Foucault (1984), a sexualidade humana manifesta-se através de padrões culturais historicamente construídos e determinados, e a sociedade se incumbe de reforçá-los. No decorrer da história, a sexualidade foi vivida e experienciada por culturas e períodos de abertura sexual intercalados a momentos de recato e de privações sexuais. Foucault (1984) também evidencia a relação entre a sexualidade e os mecanismos de poder (a sociedade burguesa e capitalista) num período – fomentado a partir do séc. XVII e acentuado na metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, até chegar ao séc. XX – em que manifestações sexuais que não servissem à finalidade (re)produtora eram marginalizadas e consideradas desviantes. Segundo o autor, a sexualidade tinha em vista, sobretudo, o reabastecimento da força de trabalho, ou seja, a manutenção da mão de obra.

Um princípio de explicação se esboça por isso mesmo: se o sexo é reprimido com tanto rigor, é por ser incompatível com uma colocação no trabalho, geral e intensa; na época em que se explora sistematicamente a força de trabalho, poder-se-ia tolerar que ela fosse dissipar-se nos prazeres, salvo naqueles, reduzidos ao mínimo, que lhe permitem reproduzir-se? O sexo e seus efeitos não são, talvez, fáceis de decifrar; em compensação, assim recolocada, sua repressão é facilmente analisada. E a causa do sexo – de sua liberdade, do seu conhecimento e do direito de falar dele – encontra-se, com toda legitimidade, ligada às honras de uma causa política: também o sexo se inscreve no futuro. (FOUCAULT, 1984, cap. I).

Os estudos de Foucault (1984) dão contorno a uma virada na crítica da história da sexualidade. Embora haja registros bastante antigos de comportamentos sexuais fora da heteronormatividade, a presença do Estado na vida sexual impôs leituras reducionistas e criminalizantes dos sexos dissidentes. Leituras estas que foram endossadas pela Psiquiatria na década de 1940; conforme Laurenti (1984), o termo homossexualismo passou a existir na Classificação Internacional de Doenças (CID) a partir da 6ª Revisão (1948), na Categoria 320 Personalidade Patológica, como um dos termos de inclusão da subcategoria 320.6 Desvio Sexual.

Foucault (1984) relaciona essas leituras ao poder e às formas de dominação das classes trabalhadoras. O moralismo estatal tenciona e chancela a criminalização das mais variadas manifestações de desejo. Embora a homossexualidade esteja imbricada na história humana, o Estado a abafa como método de manipulação e subjugação da força de produção.

Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Aparecem também as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada. (FOUCAULT, 1984, cap. I).

Fry e Mac'Era (1983) fazem lembrar que homossexuais capturados pelas forças alemãs, em 1937, eram identificados com triângulos rosas e enviados aos campos de concentração. Rubin (1992) traz ao debate as relações entre ideologia sexual e experiência sexual; entre o movimento de liberação gay e o *establishment*; entre a associação dos dispositivos de opressão que produzem as ideologias sexuais e as políticas disfarçadas de cultura da época.

O sistema sexual não é uma estrutura monolítica e onipresente. Travam-se incessantes batalhas quanto a definições, avaliações, acordos, privilégios e custos do comportamento sexual. A luta política sexual assume formas bastante específicas. A ideologia sexual tem um papel fundamental na experiência sexual. Em consequência, as definições e avaliações do comportamento sexual são objeto de acerbada disputa. Os confrontos entre o movimento de liberação gay, em seus primórdios, e o *establishment* psiquiátrico são o melhor exemplo desse tipo de luta, mas há constantes escaramuças. Acontecem batalhas recorrentes entre os principais produtores da ideologia sexual – as igrejas, a família, os psiquiatras e psicanalistas e a mídia – e os grupos cuja experiência eles rotulam, distorcem e ameaçam. (RUBIN, 1992, p. 46).

A bíblia traz a concepção de “heterossexualidade universal”, uma compreensão de que Deus criou o homem para a mulher e a mulher para o homem, para que eles se unissem por toda a vida e procriassem (Gn 1). Mas este livro foi escrito quando o povo de Israel era prisioneiro na Babilônia. Israel era uma nação minoritária, de modo que o livro não foi escrito para todas as nações que existiam até então, mas para que os israelitas sobrevivessem e continuassem existindo como nação, cultura e religião.

Entretanto, a chamada heterossexualidade universal foi transferida para a tradição cristã, de modo que as interdições feitas aos israelitas – como a proibição de aderir aos costumes de outros povos (a exemplo do homoerotismo) – foram herdadas pelo cristianismo. Alguns escritos do apóstolo Paulo (Rm 1,22-32; 1 Cor 6,9b-10) evidenciam essa herança em forma de chamada de atenção às comunidades as quais seus textos eram recomendados.

Pretes e Vianna (2007) consideram que, na antiguidade greco-romana, a prática sexual não classificava o sujeito. Isso só passa a acontecer com a tradição judaico-cristã e o conceito de sodomia<sup>1</sup>, originado da tentativa de estupro dos hóspedes do patriarca

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário *Michaelis*, sodomia é a “relação sexual anal entre homossexuais masculinos ou entre um homem e uma mulher”. Cf.: TREVISAN, Rosana (ed.). *Michaelis*:

Ló. O livro do Gênesis (Gn 19) narra que esse fato despertou a ira divina, e Deus, como castigo, destruiu as cidades de Sodoma, Gomorra e toda a região, junto com seus habitantes. A tentativa, considerada pecado grave, foi associada ao homoerotismo e permaneceu por séculos sob a sentença de pecado nefando<sup>2</sup>, criminalizado e reprimido duramente. Aqueles que eram considerados culpados por práticas homoeróticas eram julgados pelo tribunal eclesiástico e entregues ao poder civil para serem punidos com prisão e até pena de morte.

Por isso, o pecado de Sodoma foi, logo no primeiro século, identificado com o homoerotismo; e a sodomia – daí a origem do termo – passa a ser criminalizada quando o cristianismo se torna uma religião dominante no final do Império Romano e na Idade Média. O estigma da criminalização, segundo Rubin (1992), perdurou e implicou duras penas.

Susan Sontag certa vez comentou que uma vez que o cristianismo “considerou o comportamento sexual como a raiz da virtude, todas as coisas a ele relacionadas se tornaram um caso especial em nossa cultura”. A legislação relativa a sexo incorporou a crença religiosa de que o sexo herético é um pecado especialmente hediondo, que merece a mais rigorosa punição. Ao longo de quase toda a história da Europa e da América a simples penetração anal, praticada de comum acordo pelos parceiros, era motivo para execução. [...] As leis sobre a sodomia, como disse acima, baseiam-se na ideia de que os atos proibidos são “um abominável e detestável crime contra a natureza.” A criminalidade é intrínseca aos próprios atos, independentemente dos desejos dos participantes. (RUBIN, 1992; pp. 21; 64).

Apesar de a incursão cristã associar a sodomia à homossexualidade, a primeira não é consequência (e tampouco exclusiva) da segunda, já que a sodomia também é identificada na única relação normativa considerada possível pelo cristianismo: a heterossexual, conjugal, dentro do escopo familiar e com finalidade reprodutiva.

Segundo o sistema sexual de valores, a sexualidade “boa”, “normal” e “natural” deveria ser, em termos ideais, heterossexual, conjugal, monogâmica, reprodutiva e não comercial. Deveria ocorrer num casal, no contexto de uma relação afetiva, entre pessoas da mesma geração e dentro de casa. Deve excluir a pornografia, objetos de fetiche, brinquedos sexuais de qualquer espécie, e papéis que não os de homem e mulher. Qualquer forma de sexo que viole essas regras é “má”, “anormal” ou “não natural”. O mau sexo é homossexual, fora do casamento, promíscuo, não visa à reprodução ou é comercial. Ele pode ser masturbatório ou acontecer em orgias, pode ser ocasional, praticado entre pessoas de gerações diferentes, pode ocorrer “em público”, no mato ou em saunas. Ele pode fazer uso de pornografia, objetos de fetiche, brinquedos sexuais ou papéis não convencionais. (RUBIN, 1992, p. 24-25).

---

dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 14 junho 2017.

<sup>2</sup> Segundo o mesmo dicionário, *nefando* é algo “não merecedor de se nomear, abominável; que denota perversidade; que revela aversão por qualquer religião; que tem má índole”.

O termo “homossexual” é criado no séc. XIX, a fim de retirar o homoerotismo do âmbito religioso e moral. Contudo, ele é assimilado pelo âmbito médico e denominado como patologia, ou seja, deixa de ser considerado um pecado nefando e passa a ser tachado como doença.

Em 1870, conforme Guimarães (2009), um texto de Westphal intitulado “As Sensações Sexuais Contrárias” definiu a homossexualidade, a partir da perspectiva psiquiátrica, como desvio sexual, inversão do masculino e do feminino. Desde então, no ramo da Sexologia, a homossexualidade foi descrita como forma emblemática de degeneração. “Por fim, a Organização Mundial de Saúde revê seu posicionamento e deixa de considerar a homossexualidade como doença, publicando, em 1992, o décimo Código Internacional de Doenças (CID-10)” (MARQUES, 2014, p. 243). Apesar de a despatologização da homossexualidade ser recente do ponto de vista histórico, ela permanece no imaginário popular como perversão, desvio do padrão natural, doença e pecado.

A partir dos movimentos de liberação homossexual, após o incidente de Stonewall<sup>3</sup>, emergiu o termo *gay* como meio de apagar o teor psiquiátrico por trás da palavra homossexual. Dessa forma, *gay* é um termo politizado, de militância e menos estigmatizante. A homofobia, ou aversão à homossexualidade, ainda está presente na cultura porque ela continua sendo concebida pelo que o senso comum diz ser “normal” ou “anormal” de acordo com o entendimento social presente em determinado período, contexto e momento histórico.

Na obra *Microfísica do poder*, de Foucault (1998), há uma passagem em que o autor reflete sobre as instâncias do sexo e da sexualidade e sobre a correspondência destes dois com o discurso vigente à época – discurso do qual tanto o sexo como a sexualidade sofrem influência –, fazendo-nos crer que, para além dos aspectos subjetivos que modelam as formas de apropriação da sexualidade, a sexualidade mesma não poderia ser fixa nem constituir identidades fixas. Nesse sentido, não conviria falar em sexualidade ou homossexualidade, mas sim em sexualidades e homossexualidades, já que não existem padrões rígidos, absolutos e imutáveis para essas concepções.

No começo, o sexo era um dado prévio e a sexualidade aparecia como uma espécie de formação ao mesmo tempo discursiva e institucional, articulando-se com o sexo,

---

<sup>3</sup> Stonewall Inn é um bar *gay* recreativo localizado no bairro de Greenwich Village, na Ilha de Manhattan, em Nova York, nos Estados Unidos. O local foi palco de confrontos iniciados na manhã de 28 de junho de 1969, entre LGBT+ e policiais que rotineiramente faziam investidas em bares *gays*. A tensão resultou em protestos que se seguiram durante vários dias e na organização de grupos ativistas que defendiam o direito de os homossexuais frequentarem qualquer ambiente sem medo de serem reprimidos ou presos. Esse acontecimento marcou o início do movimento de reivindicação dos direitos LGBT+ e inspirou a Marcha do Orgulho *Gay* em todo o mundo. A marcha (ou Parada *Gay*, como é conhecida no Brasil) celebra a diversidade e postula a igualdade de direitos, que não devem ser desconsiderados por conta das diferenças e expressões de sexualidade. Em 24 de junho de 2016, o então presidente dos EUA, Barack Obama, oficializou o Stonewall Inn como monumento nacional. [Nota dos autores].

recobrir-o e mesmo o ocultando. [...] Mas dizia a mim mesmo: no fundo, será que o sexo, que parece ser uma instância dotada de leis, coações, a partir de que se definem tanto o sexo masculino quanto o feminino, não seria ao contrário algo que poderia ter sido produzido pelo dispositivo de sexualidade? O discurso de sexualidade não se aplicou inicialmente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais etc. [...] Um conjunto heterogêneo que estava recoberto pelo dispositivo de sexualidade que produziu, em determinado momento, como elemento essencial de seu próprio discurso e talvez de seu próprio funcionamento, a ideia de sexo. (FOUCAULT, 1998, p. 258-259).

Guimarães (2009) considera que os discursos que enunciam as sexualidades ainda estão vinculados a noções moralistas. É necessário que haja uma desvinculação dessas concepções para que a heterossexualidade não seja endossada como única forma legítima de se relacionar com o outro, mas seja vista com uma possibilidade entre tantas.

## ***2 Breve contextualização sobre a história brasileira da homossexualidade***

A homossexualidade enfrenta seus primeiros embates no Brasil mesmo antes da formação de uma identidade nacional, com a colonização dos povos europeus, principalmente com os portugueses. Recém-chegados à região geográfica que hoje compreende o país, os portugueses não demoraram a identificar hábitos homoafetivos entre os nativos, que os praticavam movidos pelo desejo, em rituais religiosos, rituais de cura e de passagem, de modo que esse tipo de relação, segundo Fry e Mac'Era (1983), gozava do consentimento e aprovação dos povos indígenas que o naturalizaram em sua cultura, a exemplo dos índios guaiáqui.

O mesmo aconteceu com os escravos negros africanos trazidos para servirem como mão de obra nos empreendimentos da colônia. Relações homoafetivas são identificadas entre eles e também entre eles e os “senhores brancos”. Segundo Freyre (1998, p. 165), “nem todos os filhos dos senhores procuravam as negras; alguns meninos iniciavam-se sexualmente com os escravos chamados ‘leva-pancadas’”. Para o autor, “não há escravidão sem depravação sexual. É essência mesma do regime” (Ibidem, p. 341).

A configuração catequética da exploração portuguesa trouxe consigo o regime católico e as interdições próprias do catolicismo, o que, à época, incluía a reprovação e punição de qualquer manifestação homoafetiva. Segundo Mott (2001, *apud* Guimarães 2009), a homossexualidade era equiparada à traição nacional. Na legislação metropolitana, à época da descoberta do Brasil, está escrito:

Dentre todos os pecados, bem parece ser o mais torpe, sujo e desonesto o pecado de sodomia, e não é achado um outro tão aborrecido ante a Deus e o mundo, pois por ele não somente é feita ofensa ao Criador da natureza, que é Deus, mas ainda se pode dizer que toda a natureza criada, assim celestial como humana, é grandemente ofendida. (Ordenações Afonsinas, Livro V, Título XVII, *apud* AGUIAR, 1926, p. 519).

Até hoje, homossexuais sofrem com prejuízos legados do extremismo religioso e do diagnóstico médico de tempos passados. As questões que envolvem a sexualidade permaneceram quase intocadas até a década de 1970, quando o movimento homossexual brasileiro<sup>4</sup> ganha volume e passa a se ocupar de manifestações sócio-político-culturais em favor do patrocínio da diversidade sexual e a lutar pelo reconhecimento público da sua identidade e dos seus direitos.

Com o Ato Institucional Número 5 (AI-5) e a repressão mais rígida a partir de 1969, iniciou-se um terror dentro dos setores sociais mais politizados, que se intimidaram em organizar contestações à ditadura. Quando as organizações homossexuais surgem internacionalmente na Europa e nos Estados Unidos, é impossível imaginar a articulação desse tipo de atividade no Brasil, devido à repressão, à tortura e à dificuldade de mobilizar passeatas, protestos e reivindicações.

O grupo de afirmação homossexual *Somos*, fundado em 1978 na capital paulista, buscou dialogar com vários setores sociais, entre eles o Movimento Operário que estava surgindo e o Movimento Estudantil, a fim de encorajar a urgência de uma postura política nova para o Brasil. Historicamente, houve repressão massiva contra homossexuais no país, que resultou em marginalização social e reafirmação tanto da ideologia católica contra a homossexualidade, como da noção heteronormativista dos papéis de gênero socialmente apropriados.

Não é intenção deste artigo tratar de questões de gênero, o que implicaria abordagens e pesquisas mais amplas e distintas. Contudo, destacaremos uma dessas questões – sintetizada por James Green na obra *Além do Carnaval* – referente à incursão dos papéis de gênero na dinâmica homossexual, nutrida pelas relações de dominação do masculino sobre o feminino. Dinâmica esta que, até hoje, povoa o imaginário brasileiro, com ênfase nas relações homossexuais masculinas.

Até muito recentemente, quando um incipiente movimento político de gays e lésbicas começou a desafiar os estereótipos reinantes, a mídia dos brasileiros confundia homossexualidade masculina com efeminação. Segundo antropólogos, a preponderância dessa ideia é resultado do sistema de gêneros brasileiro, hierarquicamente estruturado, que divide os homens que se envolvem em atividades homoeróticas em duas categorias – o homem (o homem “verdadeiro”) e o bicha. Essa oposição binária espelha as categorias de gênero predominantes e definidas heterossexualmente, o homem e a mulher, nas quais o homem é considerado o participante “ativo” numa relação sexual e a mulher, por ser penetrada, o elemento “passivo”. (GREEN, 2000, pp. 27-8).

Quando surge o movimento organizado e o “Lampião da Esquina”, primeiro jornal gay a circular no país, editado por Aguinaldo Silva, o governo tenta fechar o

---

<sup>4</sup> A partir deste ponto do texto, as considerações históricas sobre a homossexualidade no Brasil são referenciadas na entrevista do estadunidense James Green, pesquisador e professor de História do Brasil na Brown University. In: James Green e a História do Movimento LGBT. Canal Analfabeto Político [on-line: YouTube], 23 jun. 2015, 8’52. Disponível em: «<https://www.youtube.com/watch?v=WaoVlzVDrMs>». Acesso em: 19 maio 2020.

periódico por meio da Lei da Imprensa (Lei Ordinária 5.250 de 9 de fevereiro de 1967, sancionada pelo então presidente Marechal Castello Branco). A alegação era a de que a publicação violava a moral e os bons costumes. Na edição experimental do jornal, lê-se no editorial intitulado “Saindo do Gueto”:

É preciso dizer não ao gueto e, em consequência, sair dele. O que nos interessa é destruir a imagem-padrão que se faz do homossexual, segundo a qual ele é um ser que vive nas sombras, que prefere a noite, que encara a sua preferência sexual como uma espécie de maldição, que é dado aos ademanos e que sempre esbarra, em qualquer tentativa de se realizar mais amplamente enquanto ser humano, neste fator capital: seu sexo não é aquele que ele desejaria ter. (*Lampião da Esquina*, Edit., abril, 1978).

Falcão (2009) afirma que o Movimento Homossexual Brasileiro trata de uma série de manifestações sócio-político-culturais em favor do reconhecimento da diversidade sexual e da promoção dos interesses dos homossexuais diante da sociedade brasileira.

Depois do grupo de afirmação homossexual Somos/SP vieram o Somos/RJ, Atobá, Triângulo Rosa e Grupo Arco-íris do Rio de Janeiro, Grupo Gay da Bahia, Dialogay de Sergipe, Um Outro Olhar de São Paulo, Grupo Dignidade de Curitiba, Grupo Gay do Amazonas, Grupo Lésbico da Bahia, Nuances de Porto Alegre, e outros. Atualmente, existem mais de 70 grupos espalhados por todo o Brasil. (FALCÃO, 2009, *online*).

O Movimento Homossexual, que vinha se consolidando, organizou um ato público em frente ao Teatro Municipal de São Paulo no dia 13 de junho de 1980. Os manifestantes, que se concentraram nas escadas do teatro, decidiram marchar pelas ruas da região central. Muitos consideram esse episódio como o início da Parada Gay de São Paulo.

Segundo Naísa (2016), em 25 de junho de 1995 mobilizaram-se várias passeatas em diferentes cidades brasileiras. Estas passeatas reuniram milhares de pessoas e foram consideradas o primeiro movimento precursor da Parada Gay no Brasil. A partir desse marco, os homossexuais ganham, progressivamente, mais visibilidade e afirmação e ampliam o debate em torno de suas questões, a fim de buscarem mais integração com a sociedade e garantias de direitos iguais, como a participação em instituições de ensino superior.

### 3 Dados referentes às questões de sexualidade<sup>5</sup> homoafetiva no Centro Universitário de Patos de Minas

O formato dos questionários aplicados no desenvolvimento deste artigo é baseado no modelo de pesquisa quantitativa (com questões fechadas de múltipla escolha), que prevê a mensuração de variáveis preestabelecidas, a fim de verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise de frequência de incidências e de correlações estatísticas (CHIZZOTTI, 1991).

Para que a relação amostral dos diferentes públicos do UNIPAM oferecesse resultado satisfatório e válido, as respostas seguiram as seguintes operações: 305 *alunos*<sup>6</sup>, de um total de 10 mil, responderam ao questionário; 70 *professores*<sup>7</sup>, de um total de 404; e 140 *colaboradores*<sup>8</sup>, de um total de 457. Esses públicos responderam questionários direcionados de acordo com suas especificidades. Os dados a seguir são um resumo dos dados gerais apresentados nos gráficos que serão expostos mais adiante.

A respeito dos alunos, 37% já presenciaram alguma manifestação preconceituosa no ambiente acadêmico devido à orientação sexual de outra pessoa; 48,9% afirmam que o centro universitário não aborda assuntos relacionados a questões de gênero, enquanto 17,7% não se lembram de ouvir falar do assunto; e 60% acreditam que a Instituição precisa discutir questões de sexualidade.

Em relação aos professores, 58,6% disseram não receber orientação sobre questões de sexualidade por parte da Instituição; 30% deles já presenciaram alguma

---

<sup>5</sup> É preciso esclarecer que à época da produção tanto da parte teórica como dos questionários desta pesquisa (2017), os autores usaram o termo “gênero” com sentido equivalente ao termo “sexualidade”. No entanto, os “estudos de gênero” se filiam aos papéis masculino e feminino (demarcadores biológicos) associados ao homem e à mulher, e ao quão determinantes esses papéis são dentro dos variados contextos sociais dos quais homens e mulheres participam (família, trabalho etc.). Os “estudos de sexualidade”, por sua vez, identificam-se com os comportamentos associados ao sexo, à atração sexual, ao prazer e ao desejo (demarcadores psicológicos). Esses comportamentos se vinculam a possibilidades variadas, que se manifestam em relações hetero, homo, bissexuais, transexuais, mono, bi, poligâmicas etc. A partir dessas considerações, a abordagem que compreende melhor a proposta deste artigo é, portanto, a dos estudos de sexualidade. Em 2020, o presente artigo passou por revisões que visaram esclarecer esta e outras imprecisões conceituais. As revisões se estenderam, inclusive, às referências bibliográficas. Contudo, para que se mantivesse a autenticidade das pesquisas relacionadas aos formulários, optou-se pela permanência do termo “gênero”, assim como pela preservação de todos os aspectos originais dos formulários.

<sup>6</sup> Para responder ao questionário, o aluno deveria ser matriculado em um dos 30 cursos de graduação presencial do UNIPAM, independentemente do turno, ser maior de 18 anos e ter chegado pelo menos à metade da graduação. Para cada curso do UNIPAM, dez alunos de uma turma amostral responderam ao questionário.

<sup>7</sup> Para responder ao questionário, o professor deveria ter carga horária semanal de pelo menos dez horas e atuar nos cursos presenciais de graduação do UNIPAM.

<sup>8</sup> Para responder ao questionário, o colaborador deveria ser contratado por meio da CLT, estar ligado a funções acadêmicas ou administrativas, ter pelo menos seis meses de registro profissional formal comprovados na Instituição.

manifestação preconceituosa no ambiente acadêmico devido à orientação sexual de outra pessoa; e 70% não falam sobre questões de sexualidade em sala de aula, por não verem necessidade ou por considerarem não caber na disciplina que lecionam.

Sobre os colaboradores, 72,1% disseram não receber orientação sobre questões de sexualidade por parte da Instituição; 21,4% já presenciaram alguma manifestação preconceituosa no ambiente acadêmico devido à orientação sexual de outra pessoa; e 27,1% acreditam que o Centro Universitário (diretores, gestores e colaboradores) não é esclarecido ou não vê necessidade de abordar assuntos relacionados a questões de sexualidade.

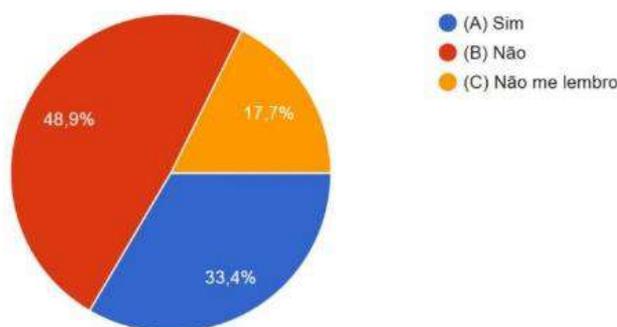
Após definição dos critérios de inclusão/exclusão de cada segmento, definiu-se qual seria a abrangência da amostra. Ferramenta de cálculo: Comentto<sup>9</sup> (plataforma utilizada para pesquisas de satisfação e opinião, com resultados apresentados em tempo real). Ferramenta para tabulação e organização gráfica dos dados: Google Formulários<sup>10</sup>.

Uma forma eficiente de reverter o cenário exposto pelos resultados dos questionários aplicados no Centro Universitário de Patos de Minas é a utilização de estratégias de comunicação organizacional integrada, vinculadas à área de jornalismo empresarial.

#### 4 Pesquisa geral: alunos

1) A sua universidade fala de questões de gênero em sala de aula, simpósios, semanas acadêmicas, palestras, congressos e outros?

305 respostas

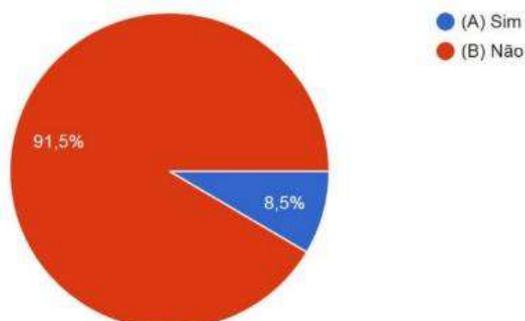


<sup>9</sup> Cf.: Disponível em: <https://comentto.com/>. Acesso em: 14 jul. 2017.

<sup>10</sup> Cf.: Disponível em: <https://docs.google.com/forms/>. Acesso em: 14 jul. 2017. Obs.: para produzir um formulário de pesquisa é necessário cadastro no Google; para responder a um formulário, não.

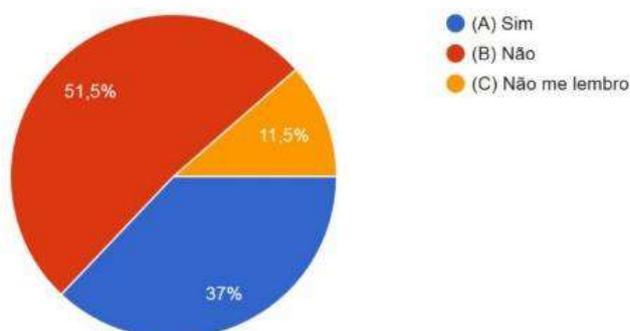
2) Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação na universidade por causa da sua orientação sexual?

305 respostas



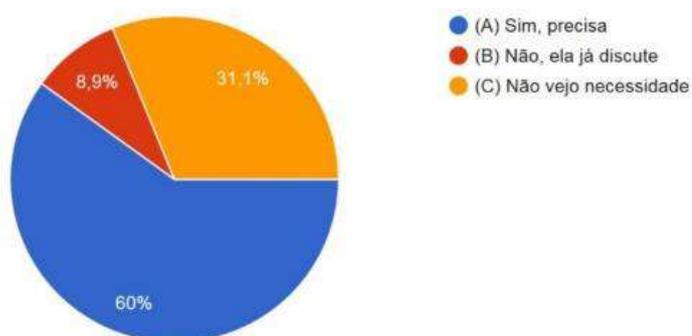
3) Você já presenciou alguma manifestação preconceituosa com outra pessoa na universidade por causa da orientação sexual dela?

305 respostas



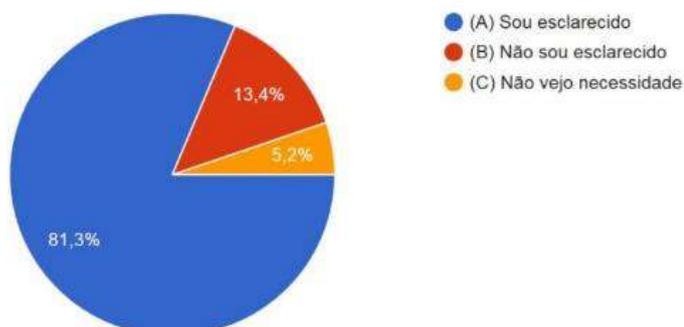
4) A Universidade em que você estuda precisa discutir questões de gênero

305 respostas



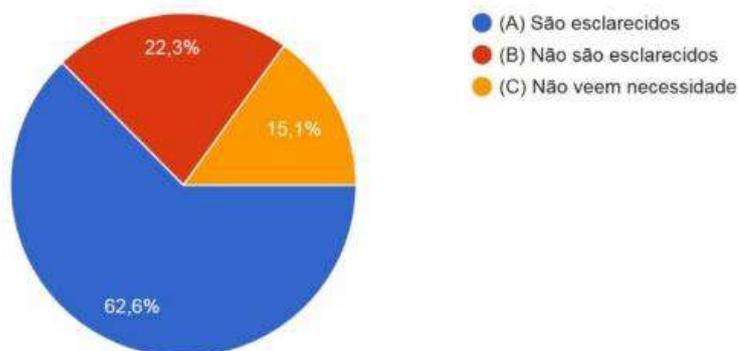
5) Você se considera esclarecido sobre esse assunto?

305 respostas



6) Você considera seus professores esclarecidos sobre esse assunto?

305 respostas



População: 10 mil estudantes do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

Erro amostral: 5%

Nível de confiança: 95%

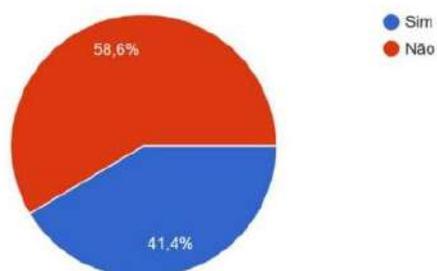
Distribuição da população: mais homogênea (80/20)

Tamanho da amostra: 240 a 300 estudantes (superada)

## 5 Pesquisa geral: professores

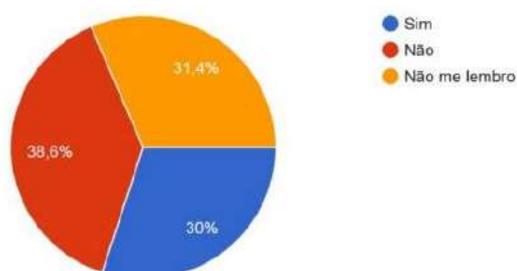
1) Você recebe orientação sobre questões de gênero na instituição em que você trabalha?

70 respostas



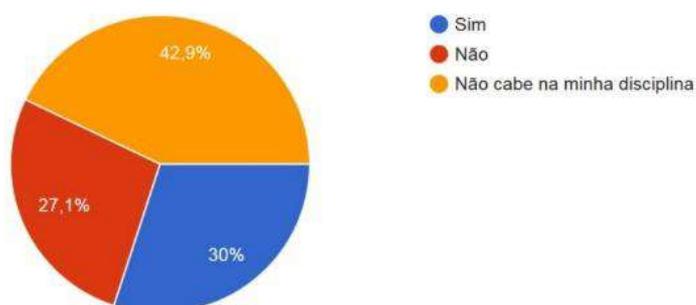
2) Você já presenciou alguma manifestação preconceituosa com outra pessoa na universidade por causa da orientação sexual dela?

70 respostas



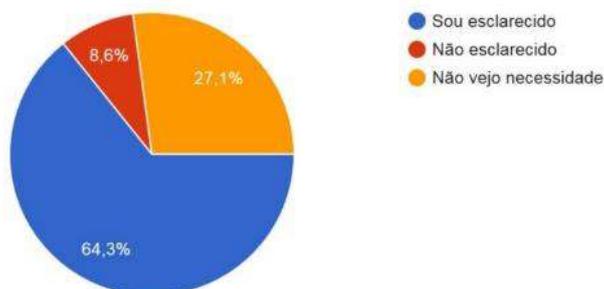
3) Você discute questões de gênero com seus alunos em sala de aula?

70 respostas



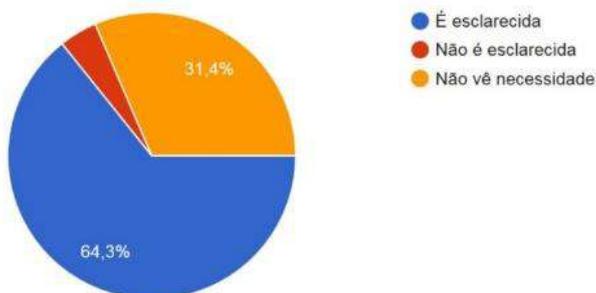
4) Você se considera esclarecido sobre esse assunto?

70 respostas



5) Você considera a instituição de ensino em que você trabalha (diretores, gestores, funcionários) esclarecida sobre o assunto?

70 respostas



População: 404 professores do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

Erro amostral: 5%

Nível de confiança: 95%

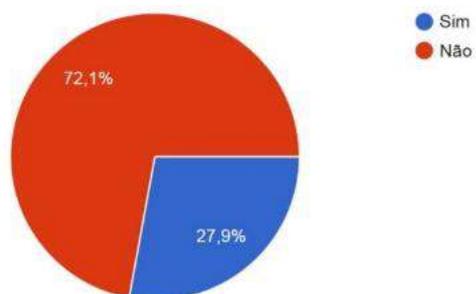
Distribuição da população: mais homogênea (80/20)

Tamanho da amostra: 100 a 150 professores (não atingida)

## 6 Pesquisa geral: colaboradores

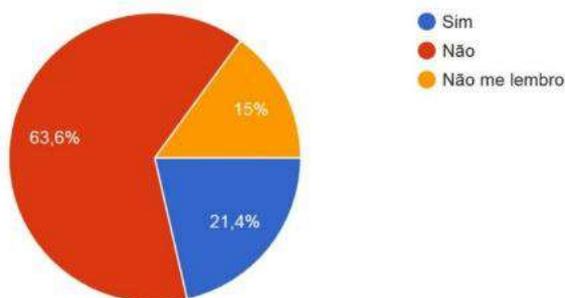
1) Você recebe orientação sobre questões de gênero na instituição em que você trabalha?

140 respostas



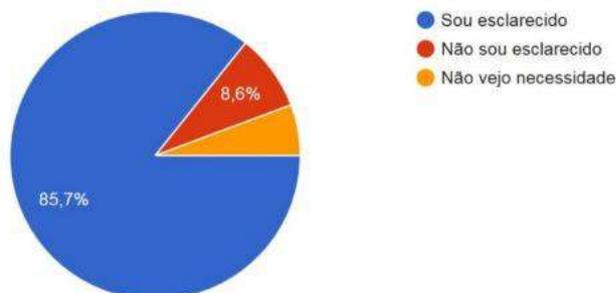
2) Você já presenciou alguma manifestação preconceituosa com outra pessoa na universidade por causa da orientação sexual dela?

140 respostas



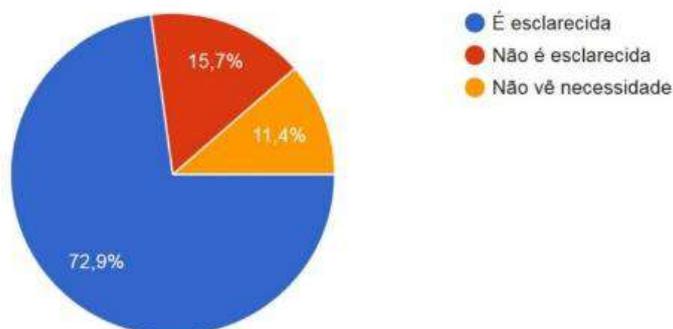
3) Você se considera esclarecido sobre esse assunto?

140 respostas



4) Você considera a instituição de ensino em que você trabalha (diretores, gestores, colegas) esclarecida sobre o assunto?

140 respostas



População: 457 colaboradores do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

Erro amostral: 5%

Nível de confiança: 95%

Distribuição da população: mais homogênea (80/20)

Tamanho da amostra: 110 a 160 colaboradores (atingida)

### ***7 Comunicação organizacional integrada aplicada às instituições de ensino superior***

O ambiente acadêmico é um espaço favorável à exposição e ao debate de ideias, em que estudantes do ensino superior normalmente se sentem mais à vontade para declarar suas escolhas, tendências e preferências. Estudos desenvolvidos por Costa e Vanin (2011), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mostram que alunos conversam com suas famílias sobre questões de sexualidade e orientação sexual após ingressar no ensino superior. Assumir uma sexualidade considerada dissidente para a sociedade e para a família tende a ser menos complicado após o contato com o ambiente universitário, em que as divergências de opiniões são mais bem aceitas e a liberdade de expressão menos carregada de julgamentos.

Do ponto de vista empresarial, a partir do momento em que a instituição de ensino superior oferece ao aluno, além da formação acadêmica e profissional, um espaço para formação e ressignificação, isso pode ser interpretado como uma proposta de valor institucional. Conforme Keller e Kotler (2006), uma empresa precisa entregar aos seus clientes – neste caso, estudantes universitários – algo que transcenda a concepção de produto/serviço, o que no Marketing é conhecido como valor. Isso significa que determinado produto/serviço deve ser consumido por oferecer um estilo próprio, um conceito único, que se adapte à realidade do público-alvo.

Aplicando esses conceitos ao ambiente universitário, é possível dizer que as universidades (este trabalho considera apenas as instituições privadas) podem agregar a concepção de liberdade de expressão da sexualidade como algo a ser explorado com o objetivo de atrair novos públicos, já que os homossexuais também consomem serviços de ensino superior.

Se, por um lado, as universidades públicas são mais propensas a elaborar meios que viabilizam o diálogo e o convívio com esses públicos, por outro, as instituições particulares ainda engatinham nessa tarefa. Nos ambientes acadêmicos públicos, a atenção dispensada às “minorias” é resultado de construções socioculturais e políticas, já que eles estão naturalmente ligados a programas sociais dos Governos Federal e Estadual.

Na rede de ensino superior privada, embora também existam discussões político-sociais, as características da formação curricular são outras e caminham alinhadas ao mercado, com aspectos mais corporativos. Por isso, discussões que envolvem a inclusão social são menos presentes e pouco exploradas do ponto de vista mercadológico em instituições particulares.

Este artigo considera as universidades privadas como empresas que buscam, além de lucro, propósitos específicos, como reconhecimento de marca, crescimento, maior penetração no setor de educação e transformação da sociedade. Os estudantes são considerados como público-alvo, ou seja, clientes/consumidores.

Quem busca formação superior visa a algum propósito, que pode ser o crescimento profissional, o desenvolvimento intelectual ou um espaço para se expressar e se engajar no campo das ideias e no campo pessoal. Consideramos os alunos homossexuais das universidades particulares como um *nicho* do mercado educacional. Segundo Keller e Kotler (2006, p. 238), “um nicho é um grupo definido mais estritamente que procura por um *mix* distinto de benefícios”.

Entre os benefícios que esse grupo busca, estão principalmente o respeito, a aceitação e o acolhimento. Além dos esforços de Marketing – que não são objeto de estudo deste artigo –, ações estratégicas de *comunicação organizacional integrada*<sup>11</sup> podem ser eficazes.

Com a evolução e a sofisticação da área de comunicação, sobretudo nas grandes empresas, ela foi assumindo um novo *status* e um caráter estratégico. As mais diferentes terminologias passaram a ser usadas para designar essa área, que era caracterizada indistintamente por adjetivos como social, empresarial, organizacional, corporativa, institucional, mercadológica, quando não se caía no simples reducionismo de considerar tão-somente a comunicação interna e externa. Independentemente da terminologia básica que se adote, existem diversas formas de organizações se manifestarem por meio de sua comunicação e do seu comportamento institucional. Sua arquitetura, por exemplo, também é

---

<sup>11</sup> Em linhas gerais, comunicação institucional integrada pode ser compreendida como a junção de todos os esforços de comunicação desenvolvidos no ambiente empresarial. Dentre os quais se destacam: a comunicação institucional, a comunicação mercadológica, a comunicação interna e a comunicação administrativa, que juntas formam o composto da comunicação organizacional (KUNSCH, 2003). Esse conjunto tem a função de melhorar os fluxos comunicacionais da empresa e facilitar a transmissão da mensagem institucional entre os públicos que compõem o ambiente corporativo – público interno e público externo. “São essas formas de comunicação que permitem a uma organização se relacionar com seu universo de públicos e com a sociedade em geral” (KUNSCH, 2003, p. 150). A aplicação desses conceitos transfere aos ambientes de trabalho e aos colaboradores o sentimento de pertença, aceitação e participação; e, do ponto de vista da empresa, a expansão da mensagem institucional, ou seja, sua missão, visão e valores.

uma forma de comunicação. Em nosso conceito de comunicação “organizacional”, como dissemos, se incluem as modalidades em que podemos estabelecer relações confiantes com seus públicos. (KUNSCH, 2003, p. 152).

Estabelecer relação de confiança com o público homossexual nas universidades é uma forma de propagar a mensagem institucional entre o público-alvo de forma espontânea, ou seja, sem esforços pesados e dispendiosos de publicidade. Vale destacar que os homossexuais não são apenas estudantes, eles também compõem o mercado de trabalho e participam dele como gestores, administradores e colaboradores nas universidades públicas e privadas.

Para aplicar esforços de comunicação organizacional integrada – neste caso, a inclusão do público homossexual nas universidades –, é preciso inserir na mensagem institucional o papel inclusivo da instituição. Feito isto, a comunicação organizacional integrada passa a retransmitir a mensagem aos públicos interno e externo, até chegar à comunidade como um todo e se converter num fluxo natural de informação. A empresa passará a assumir o caráter inclusivo e, conseqüentemente, sua imagem será percebida de modo positivo.

Segundo alguns teóricos, as empresas possuem papel formador na sociedade e, desse modo, devem se ajustar às novas tendências – a inclusão é uma delas – e propagar informações de dentro para fora da corporação. Nas instituições privadas de ensino superior, não é diferente; elas devem incentivar práticas inclusivas e se valer destas mesmas práticas para atrair o *nicho* formado pelo público homossexual. A exclusão ou indiferença em relação às “minorias” pode acarretar prejuízos e desperdício de uma fatia do mercado que cresce a cada dia.

Por exercer um papel estratégico nas organizações, a comunicação organizacional integrada tende a transformar o espaço acadêmico por meio da promoção e disseminação de informações para seus públicos interno e externo. Uma mensagem institucional contra a homofobia, contra o preconceito e a favor da inclusão e do respeito pode contribuir para que os homossexuais se sintam incluídos no ambiente educacional. A comunicação organizacional integrada é eficiente porque difunde e fixa informações dentro das corporações, conforme explica Margarida Kunsch:

A importância da comunicação integrada pode ser analisada do lado dos empregados e do lado das organizações. [...] O indivíduo, antes de ser um empregado, é um ser humano, um cidadão que merece ser respeitado e considerado. A comunicação interna deve contribuir para o exercício da cidadania e para a valorização do homem. Quantos poderão ser acentuados e descobertos mediante um programa comunicacional participativo! A oportunidade de se manifestar e comunicar livremente canalizará energias para fins construtivos, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Se considerarmos que a pessoa passa a maior parte do seu tempo dentro das organizações, os motivos são muitos para que o ambiente de trabalho seja o mais agradável possível. (KUNSCH, 2003, p. 159).

O raciocínio da autora também é válido para os estudantes, porque a universidade tem configuração semelhante à do ofício profissional para eles, com atividades, obrigações e horários estabelecidos. Embora os homossexuais representem um segmento de público diferenciado dentro do ambiente acadêmico, os esforços de comunicação integrada podem ser aplicados, a fim de atingir, de forma eficiente e equânime, todos os públicos que o compõem.

Vimos a necessidade dessa ferramenta bastante usada no jornalismo empresarial a partir de dados colhidos dos questionários aplicados no Centro Universitário de Patos de Minas no primeiro semestre de 2017. Todas as considerações apresentadas até aqui sobre a utilidade da comunicação organizacional concorrem para que cenários como o exposto anteriormente sejam revertidos com ações empreendidas no Centro Universitário e incentivadas por meio da elaboração de pesquisas como a deste artigo.

## 8 Conclusão

Entender os aspectos históricos da homossexualidade nos ajuda a compreender as raízes de um preconceito institucionalizado e hereditário, que se constrói e se desconstrói a partir de constatações políticas, científicas e éticas, e que não se fundamenta nos dias de hoje. As instituições de ensino superior devem ser espaços de disseminação de conhecimento e promoção de debates que valorizem a diversidade humana e a livre expressão de ideias. Acolher o outro na sua integralidade também inclui acolher a sua orientação sexual e expressão de sexualidade. Apoiada pelo jornalismo empresarial, a comunicação organizacional pode favorecer a disseminação de uma mensagem institucional de respeito e acolhimento, tornando o ambiente de ensino um espaço de crescimento do ponto de vista educacional, humano e social.

## Referências

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

COSTA, Ana Alice Alcantara; VANIN, Alexnaldo Teixeira Iole Macedo (Orgs.). *Ensino e gênero: perspectivas transversais*. Salvador: UFBA - NEIM, 2011. 247 p.

FALCÃO, K. J. *Formação histórica da homossexualidade: um percurso marcado pela discriminação e pelo preconceito*. Rondônia, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/formacao-historica-da-homossexualidade-um-percurso-marcado-pela-discriminacao-e-pelo-preconceito/13193/>. Acesso em: 13 junho 2017.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

- FREYRE, G. *Casa-grande e senzala*. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- FRY, Peter; MAC'ERA, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- GOMES, Kelli. Felicidade no fim do arco-íris. In: HOMOSSEXUALIDADE na História. *Psique (Dossiê)*. [s. l.]. Editora Escola. Ano VII, n. 86, fev. 2013. p. 40.
- GREEN, James. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. Tradução de Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Unesp, 2000. 541 p.
- GREEN, James. *James Green e a História do Movimento LGBT*. Canal Analfabeto Político [on-line: YouTube], 12 jun. 2017, 8'52. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WaoVlzVDrMs>. Acesso em: 12 junho 2020.
- GUIMARÃES, A.F.P. O desafio histórico de “tornar-se um homem homossexual”: um exercício de construção de identidades. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, 2009. p. 553-567.
- KELLER, Kevin Lane; KOTLER, Philip. *Administração de marketing*. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2006.
- KUNSCH, M. M. K. *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada*. Ed. revista. São Paulo: Summus, 2003.
- LAMPIÃO da Esquina. Edição experimental – Número zero. Abril, 1978, Rio de Janeiro: circulação restrita. Disponível em: <http://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/>. Acesso em: 14 junho 2017.
- LAURENTI, Ruy. Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 344-347, out. 1984. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101984000500002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101984000500002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 maio 2020.
- MARQUES, L. Homossexualidade, cultura e representações sociais: um breve percurso sobre a história de sua (des)patologização. [s. l.] *Poliantea*, n.18, p. 227-267, jan./fev., 2014.
- MOTT, L. *A Inquisição no Maranhão*. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão, 1994.
- MOTT, L. História da Homossexualidade no Brasil. Cronologia dos Principais Destaques. *Anais do X Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros*. Maceió, 2001.

NAÍSA, Letícia. *Relembramos como foi a primeira Parada LGBT do Brasil*. 2016. Disponível em: [https://www.vice.com/pt\\_br/article/pge47g/primeira-parada-lgbt-do-brasil](https://www.vice.com/pt_br/article/pge47g/primeira-parada-lgbt-do-brasil). Acesso em: 12 julho 2017.

PASSOS, E. *Palcos e plateias: as representações de gênero na faculdade de filosofia*. 1999. Monografia (Bacharelado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

PRETES, Érika Aparecida; VIANNA, Túlio. *História da criminalização da homossexualidade no Brasil: da sodomia ao homossexualismo*. Iniciação científica: destaques 2007, v.1, p. 314-392. Wolney Lobato, Cláudia de Vilhena Schayer Sabino, João Francisco de Abreu (Org.). Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2008.

REGO, F. G. T. *Comunicação Empresarial / Comunicação Institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas*. São Paulo: Summus, 1986.

RUBIN, Gayle. *Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade*. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle Aina e HALPERIN, David. *The lesbian and gay studies reader*. London/New York, Routledge, 1992. Gayle S. Rubin, publicado pela primeira vez em VANCE, Carole S. (ed.) *Pleasure and danger: exploring female sexuality*, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/320876/mod\\_resource/content/1/Gayle%20Rubin,%20Pensando%20sobre%20sexo.doc](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/320876/mod_resource/content/1/Gayle%20Rubin,%20Pensando%20sobre%20sexo.doc). Acesso em: 17 maio 2020.

TREVISAN, Rosana (ed.). *Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 14 julho 2017.

# De Aristóteles a Heidegger: a filosofia concordando com o protagonismo da linguagem dentro da cultura surda

## *De Aristóteles a Heidegger: filosofia según el papel del lenguaje dentro de la cultura sorda*

### **Alana Fernanda Vargas Mathes**

Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

E-mail: [alaanafernanda@gmail.com](mailto:alaanafernanda@gmail.com)

### **Márcio Dantas Pinheiro**

Graduando em Filosofia pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

E-mail: [marcio\\_dantaspinho@hotmail.com](mailto:marcio_dantaspinho@hotmail.com)

### **Mayara da Macena de Freitas Pinheiro**

Graduanda em Letras/Libras Bacharelado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Pós-graduada Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA).

E-mail: [mayaram17@hotmail.com](mailto:mayaram17@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar e relacionar as conceituações relativas ao papel fundamental da linguagem dentro da perspectiva da comunidade surda em relação à produção intelectual de alguns filósofos. Para tanto, dividimos este estudo em quatro partes, iniciando o intento com a problematização de citações de Aristóteles, as quais pesquisadores em cultura surda apontam como exemplares dentro o pensamento da antiguidade, indicando uma suposta incapacidade de comunicação por parte dos humanos surdos. A segunda parte mostrará que, dentro do aporte teórico de Martin Heidegger, as conceituações ontológicas sobre a linguagem podem coincidir com as proposições no âmbito da cultura para os estudos surdos. A terceira parte elencará as conclusões dos especialistas em cultura surda em relação à importância da linguagem e suas implicações na demanda pela inserção social em um ambiente democrático. A quarta parte demonstrará nas filosofias da linguagem aristotélicas e heideggerianas pontos de concordância com os estudos surdos, permitindo a possibilidade de defesa das proposições da cultura surda desde os aurores do pensamento humano.

**Palavras-chave:** Linguagem. Cultura surda. Afecção. Aristóteles. Martin Heidegger.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar y relacionar las conceptualizaciones relacionadas con el papel fundamental del lenguaje dentro de la perspectiva de la comunidad sorda en relación con la producción intelectual de algunos filósofos. Con este fin, dividimos este estudio en cuatro partes, comenzando el intento de problematizar las citas de Aristóteles que los investigadores de la cultura sorda señalan como ejemplos entre el pensamiento de la antigüedad que indica una supuesta incapacidad de comunicación por parte de los humanos surdos. La segunda parte mostrará que, dentro de la contribución teórica de Martin Heidegger, las conceptualizaciones ontológicas sobre el lenguaje pueden coincidir con las proposiciones

culturales para los estudios de sordos. La tercera parte enumerará las conclusiones de especialistas en cultura sorda en vista de la importancia del lenguaje y sus implicaciones para la demanda de inserción social en un entorno democrático. La cuarta parte demostrará en las filosofías aristotélicas y heideggerianas los puntos de acuerdo del lenguaje con los estudios sordos, permitiendo la posibilidad de defender las proposiciones de la cultura sorda desde los albores del pensamiento humano.

**Palabras-clave:** Linguagem. Cultura sorda. Afecção. Aristóteles. Martin Heidegger.

---

### *1 Considerações iniciais*

Os estudos acerca da cultura surda têm um histórico de combate ao pensamento hegemônico, uma vez que o surdo e sua modalidade linguística são colocados em um plano inferior, marcado pelo conceito de deficiência. Tendo como baluarte a linguagem gestual-visual determinada como autônoma e equivalente a outras modalidades linguísticas, os defensores da cultura surda alcançam maior visibilidade, mas ainda buscam aceitação no ambiente social e superação do preconceito.

O panorama acima descrito fora quase unânime na história da humanidade, com isso coube à nossa geração aprender a incluí-los e reavaliar os juízos históricos já assentados no pensamento coletivo. Nesse intento, se quisermos elencar um filósofo que influenciou todo o pensamento de cultura ocidental através dos milênios, o nome de Aristóteles, com certeza, é uma ótima proposição.

Acreditamos que, passado o momento de contestação à ordem vigente, cabe aos movimentos surdos buscar pontos de encontro de seus axiomas com os das demais áreas de investigação, assim como ocorrera no aprofundamento entre cultura surda e linguística.

Nossa proposta não trata de um trunfo anacrônico que tentaria adaptar o pensamento aristotélico aos conceitos trazidos pela cultura surda, mas opta pela demanda de compreender a complexidade do pensamento do filósofo estagirita, buscando uma síntese nos argumentos, afastando as imprecisões e incorreções, que obscurecem o legado de um dos pilares do conhecimento filosófico. Ainda buscaremos validar alguns de seus conceitos confrontando-o com outro pensador de grande vulto, no entanto, moderno e influente na construção epistemológica do nosso tempo: trata-se de Martin Heidegger. Por fim, tentaremos mostrar a consonância entre essas produções filosóficas com os postulados emitidos pelos estudos surdos.

Para tanto, consideramos, como o melhor caminho para a objetivação deste projeto, a pesquisa exploratória da categoria de revisão bibliográfica. Quanto à abordagem nos valeremos do método hipotético-dedutivo, pois, através dos conhecimentos elencados, buscaremos confirmar nossa hipótese de que há similaridade e acordo entre a produção dos já citados filósofos e os estudos culturais surdos.

## 2 Crítica às concepções antigas sobre a surdez: o caso de Aristóteles

Entre os povos antigos que mais influenciaram o pensamento moderno, destacam-se os gregos. Em se tratando do termo *deficiência* e da constituição específica da pessoa com surdez, ambos já eram conhecidos, mas não entendidos. Muitas vezes uma diferença na constituição física era vista como um castigo divino ou expiação de culpas ancestrais.

Aristóteles, em uma das suas obras mais abrangentes, “A Política”, comenta que “deve-se proibir a criação de disformes” (ARISTÓTELES, 1998, p. 551, 1335b). Parece cruel, mas a criação da ideia que haja direitos humanos universais e irrestritos surgiram apenas no século XX (e mesmo hoje é mais um projeto do que algo efetivo).

Nesse período, lidamos com conceitos semelhantes aos nossos, mas com significados muito diferentes. Para os gregos antigos, por exemplo, o título de cidadania era muito restrito, pois “a cidadania se define como exercício de uma magistratura” (ARISTÓTELES, 1998, p. 191, 1276a). Posto isso, podemos notar que não havia pudor em declarar uma hierarquia em direitos na qual classes de pessoas que possuíssem algum poder monetário ou influência social eram tidas como os únicos cidadãos, excluindo os demais. Aristóteles elenca quais seriam os não cidadãos:

A verdade é que não podemos considerar cidadãos todos os que são indispensáveis à existência da cidade. As crianças não são cidadãos no mesmo sentido que os adultos. Os adultos são absolutamente cidadãos; as crianças são condicionalmente cidadãos mais imperfeitos. [...] A cidade mais perfeita não fará do trabalhador manual um cidadão. Caso o admitir como tal, a definição de virtude cívica, de que já falamos, não alcança todos os cidadãos, nem apenas os homens livres, mas só os que estão isentos de trabalhos indispensáveis à sobrevivência. (ARISTÓTELES, 1998, p. 203, 1278a).

Outros tempos, outras interpretações de mundo. Cabe a nós, que temos possibilidade de interagir com o povo surdo, comungarmos e valorizar os seus conhecimentos produzidos, não apenas para entender melhor nossas diferenças, mas também para auxiliar o entendimento de nós mesmos.

O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós — nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura — não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente — o mais maravilhoso dos presentes — de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza (SACKS, 1990, p. 06 - 07).

Voltando a Grécia antiga, dois termos são relevantes: *enéos* e *kofos*. O primeiro designa os mudos enquanto o último os surdos, mas também se referia às coisas, se referia ao vazio, ao ineficaz. *Kofos* ainda era uma metáfora para designar a obtusidade, a estupidez e a deficiência psíquica. A sociedade grega associava poder, distinção, sabedoria e normalidade à capacidade e liberdade para a comunicação livre, sendo

assim, a impossibilidade da comunicação assumia ares muito graves. Conforme Skliar (1997, *apud* SILVA 2006, p.18, tradução nossa), o pensamento para esses povos se desenvolvia somente “através da palavra articulada” de modo que “a capacidade de falar é antes fato instintivo do que adquirido ou aprendido”. Por isso, “se considerou absurda a intenção de ensinar a falar àqueles que eram naturalmente incapazes de fazê-lo e aprendê-lo”.

Especificamente, em se tratando de Aristóteles, notam-se vários autores, como Duarte e Hardoim (2015), Lourenço e Barani (2011), Veloso e Maia Filho (2009), citando uma suposta ideia de Aristóteles sobre a surdez que indicava taxativamente a impossibilidade de comunicação dos surdos. Essas citações convergiam para um texto de Karin Strobel (2009), referência em cultura surda. Por sua vez, Strobel buscou a passagem em uma obra de Carlos Sanchez, médico e escritor venezuelano, “La increíble y triste historia de la sordera” (sem tradução para o português), em que prepara um rico retrato histórico da cultura surda.

Segue-se então o trecho tão comentado e citado indiretamente por vários autores dentro do âmbito dos estudos surdos:

(Sugere-se então) que durante toda a antiguidade e quase toda a idade média, se concluiu que os surdos eram ineducáveis, quando não imbecis. Aristóteles, em sua obra “Sobre os sentidos e os objetos sensíveis”, citado por Behares (1987), assinala que a audição tem a maior contribuição ao conhecimento, já que o discurso, que é a causa da aprendizagem, é compreensível porque a fala está composta de palavras, cada uma das quais é um símbolo racional, de modo que “de aqueles que estão privados de um sentido ou de outro desde o nascimento, o cego é mais inteligente que o surdo-mudo” (SANCHEZ, 1990, p. 32, tradução nossa).

A busca pela origem das citações fora necessária para que se perceba uma falha de compreensão da citação de Aristóteles. É evidente que o filósofo estagirita levava em menor consideração as pessoas surdas, algo relacionado ao pensamento da época, no entanto, Sanchez não teve acesso à obra aristotélica, mas apenas a um trecho citado por Behares (1987) e provavelmente a falta de uma maior contextualização do trecho contaminou o correto entendimento.

Buscando a contextualização do trecho e uma citação direta e fidedigna, consultamos o “Tratado sobre a sensação”, de Aristóteles, localizamos a passagem controversa e a disponibilizaremos a seguir, visando à comparação entre a citação indireta de Sanchez, com uma tradução direta da obra original aristotélica:

[...] de todas estas faculdades, a mais importante para satisfazer necessidades é, em si mesma, a vista, mas a respeito da inteligência o é mais acidentalmente o ouvido [...] o ouvido só informa as diferenças de som e, em alguns seres, também as da voz. Acidentalmente, o ouvido contribui, sem dúvida, em maior medida ao conhecimento. De fato, o discurso é a causa da aprendizagem por ser audível, mas não por si, apenas acidentalmente, pois se compõe de palavras e cada uma das palavras é um símbolo. Esta é precisamente a razão de que, entre as pessoas privadas desde o seu nascimento de um sentido, os cegos são mais

inteligentes que os surdos-mudos (ARISTÓTELES, 1987, p. 186, 437a5- 437a15, tradução nossa).

No trecho transcrito acima, Aristóteles compara a visão e a audição, os dois mais importantes sentidos humanos. O filósofo destaca a importância superior da visão, mas enfatiza que, acidentalmente, a audição contribui em maior grau à aquisição do conhecimento. O termo “acidentalmente” é expresso três vezes no curto trecho, e há motivos para isso, pois o pensador quer preconizar que a audição tem como função exata a captação do som, mas devido à forma de ensino preponderante daquela época, através do discurso oral, a audição assumia, por acidente, maior função na aquisição de conhecimentos.

Ademais, conforme a tradição, o tratado sobre a sensação é um comentário sobre biologia, ou história natural, se usarmos a terminologia da época. Questões sobre linguagem foram o foco em outras obras do filósofo, tais como o “*Órganon*”, a “*Retórica*” ou mesmo a “*Poética*”. O pequeno tratado sobre a sensação deixa claro em seu início que se preocupará com a análise dos atributos dos animais que “são comuns à alma e ao corpo, como sensação, memória, paixão, desejo e apetites em geral e mais prazer e dor, estes, com efeito, se dão em quase todos os animais” (ARISTÓTELES, 1987, p. 183; 436-437, tradução nossa).

Outro detalhe importante ainda merece ser destacado, pois, sobre os outros sentidos, Aristóteles dedica ao menos um capítulo de comentários; já sobre a audição, não há um aprofundamento. O motivo, segundo nota do tradutor, é que o assunto já fora tratado na obra aristotélica “*Sobre a alma*”, que seria uma antecessora lógica do tratado sobre a sensação. Sendo assim, seria interessante aos pesquisadores em cultura surda ler essa obra do filósofo estagirita:

nota 51 - os manuscritos adicionam aqui: “acerca do som e da voz, se falou antes no tratado sobre a alma”, palavras destacadas por Freudenthal (citado com aprovação de Ross) na ideia de que se trata de uma referência adicionada em época posterior a Aristóteles. Em todo o caso se remetiam a ‘sobre a alma’ - 419b4 ss.; 420b5 ss. (ARISTÓTELES, 1987. p. 200, tradução nossa).

O discurso falado preponderava no mundo grego antigo, como comprova a decisão de Sócrates em não deixar nenhuma obra escrita, valorizando o diálogo verbal em detrimento ao escrito e evidenciando o descrédito a linguagem escrita. Este Sócrates é retratado na obra platônica “*Fedro*”, comentando que “aquele que se fiar na escrita perderá a memória, passando a depender de um signo externo e não de sua própria capacidade de lembrar, e não se tornará mais sábio, mas receberá informações sem a instrução adequada” (MARCONDES, 1999, p. 15). Esses argumentos favorecem a comunidade surda, mais focada na comunicação direta.

Caso os povos surdos tivessem conseguido superar a sujeição, a ignorância e o descrédito da época e formassem uma linguagem de sinais, não seriam considerados ineducáveis ou imbecis. Voltando a Sanchez (1990), não condenamos toda a obra pela falha explicitada, ela é ao mesmo tempo essencial e pouco lida pelos pesquisadores interessados na causa surda. Sobre isso comenta Fernandes:

Embora se trate de um clássico na área de educação de surdos, foram poucos os privilegiados, no Brasil, que puderam ter acesso à consistente análise histórica e denúncia vigorosa oportunizada por Sánchez, já que a publicação nunca foi traduzida para o português. O livro guarda a simbologia de uma obra clandestina que, pela implacável denúncia que promoveu, foi relegada a um semianonimato (FERNANDES, 2011, p. 264).

Visando encerrar esta parte do trabalho, cremos importante elencar uma reflexão de Sanchez (1990) acerca da mudança de paradigmas na concepção do ensino aos surdos, comentando que Aristóteles só dizia o que via, no entanto, a visão do filósofo, influente no pensamento medieval, tornara-se insustentável a partir do Renascimento (século XVII). Ocorre uma mudança de paradigmas, após novas razões e novas práticas causarem uma grande mudança nas concepções de mundo, inclusive sobre a surdez.

### *3 Heidegger e a linguagem: o peregrino que do caminho faz sua morada*

Martin Heidegger foi um influente pensador do século XX, nascido em Messkirch/Alemanha, em 26 de setembro de 1889. Estudioso da religião, da metafísica e do humanismo, também desenvolveu diversas considerações a respeito da fala, do sentido e da comunicação em sua teoria da linguagem.

A linguagem na perspectiva da filosofia heideggeriana pode ser vista como um projeto audacioso, uma vez que, através do filosofar, Heidegger ousa chegar aos limites da própria linguagem e atribui a ela um caráter ontológico.

Nesse intuito, ele questiona o caráter instrumental assumido pela linguagem, proposto por correntes filosóficas analíticas que submetiam a linguagem a uma lógica de cientificação, culminando em um aspecto metalinguístico: “Metalinguística é a metafísica da contínua tecnicização de todas as línguas, com vistas a torná-las um mero instrumento de informação capaz de funcionar interplanetariamente, ou seja, globalmente” (HEIDEGGER, 2003, p.122).

A convergência ontológica na linguagem pode ser notada através da relação morada-ser formulada pelo autor, em que cabem os questionamentos sobre a possibilidade da linguagem se fazer lar como também onde ela reside. Conforme suas proposições, a linguagem existe no mundo e independe da existência do sujeito, mas, ao mesmo tempo, é considerada a “morada do ser” enquanto existente nessa mesma esfera.

O ser chega, iluminando-se, à linguagem. Ele está constantemente a caminho para ela. Isto que constantemente em advento o pensar ec-sistente, por sua vez, traz em seu dizer, à linguagem. Esta é assim elevada a clareira do ser. Somente assim é a linguagem daquela maneira misteriosa e que, contudo constantemente, nos perpassa com seu imperar. Portanto, enquanto a linguagem levada plenamente à sua essência é historial, o ser é guardado na lembrança. A ec-sistência (existência) habita, pensando, a casa do ser. Em tudo isto, as coisas permanecem como se nada tivesse acontecido através do dizer

pensante (HEIDEGGER, 1975, p. 372).

Nessa concepção, há uma notória preocupação em fazer uma desconstrução do sujeito articulado em considerações modernas, aquele possuidor de uma subjetividade delimitada que tem como máxima potência comum com seus iguais, a interligação de suas subjetividades próprias. Essa preocupação é dada em função do objetivo primordial de tornar possível o reconhecimento de um ser já existente nesse mundo que faz morada numa linguagem externa a si e não objetiva possui-la, o ser-aí também denominado como Dasein.

Quem diz Dasein também diz ser-no-mundo, e quem diz ser-no-mundo também diz ser-com-o-outro. Se posso afirmar que o Dasein é, em cada caso, meu, cabe-me igualmente afirmar, do ser com-o-outro, que se alia ao Dasein ou a ele se acha co-presente (NUNES, 2001, p. 56).

Assim, o ser-aí é aquele munido apenas de sua própria existência, que habita o mundo e é habitado pela intersubjetividade compartilhada entre os seus, encontrando o sentido contido nessa visão de mundo; sentido este que não se refere ao sentido da coisa em si, mas da coisa compreendida através da linguagem, reflexo de um mundo compartilhado, tornando, então, a palavra como processo final de tal compreensão:

A compreensibilidade do ser-no-mundo, trabalhada por uma disposição, pronuncia-se como fala. A totalidade significativa da compreensibilidade vem à palavra. Dos significados brotam palavras. As palavras, porém, não são coisas dotadas de significados (HEIDEGGER, 2006, p. 224).

A perspectiva heideggeriana percebe o ser-aí como um participante de um mundo de coexistência subjetiva já habitado pela linguagem e que tem como principal componente a fala, pois “há linguagem porque há o falar” (HEIDEGGER, 1976, p. 214, *apud* CASTRO, 2014, p. 86). E “é nesse sentido que Heidegger define o falar como a articulação da compreensão do ser-no-mundo com seu sentimento de situação, a sua facticidade” (CASTRO, 2014, p. 88). Posto isso, tais colocações podem ser verificáveis nas palavras do filósofo:

A linguagem é o pronunciamento da fala. Como um ente intramundano, essa totalidade de palavras em que e como tal a fala possui seu próprio ser “mundano” pode ser encontrada à maneira de algo à mão. Nesse caso, a linguagem pode ser despedaçada em coisas-palavras simplesmente dadas. Existencialmente, a fala é linguagem porque aquele ente, cuja abertura se articula em significações, possui o modo de ser-no-mundo, de ser lançado e remetido a um “mundo” (HEIDEGGER, 2006, p. 224).

A partir das colocações anteriores, pode-se afirmar que o ser habita a linguagem enquanto fala. Linguagem esta que, além de “morada do ser”, é aquela que o recebe e o constitui enquanto ser-no-mundo. E tomando essa habitação como um exercício da fala, aqueles que não falam não são dignos de possui-la? E, se não possuidores desta,

haveria algum prejuízo para portar a existência?

Uma vez que tais afirmações são incontinentes, nota-se um paradoxo ontológico-existencial inaceitável que tem como consequência a desvalorização do sujeito que não fala, pois, como podemos notar também na citação abaixo, a fala não é uma propriedade assegurada.

A linguagem: referimo-nos à fala, que conhecemos como uma atividade e capacidade nossas. Mesmo assim falar não é nenhuma propriedade assegurada. Diante da admiração profunda, sente-se tocado e só isso. Ele não fala mais: fica em silêncio. Alguém pode num acidente perder a capacidade de falar. *Ele não fala mais. Só que também não silencia.* Ele fica mudo apenas. Falar implica em articular sons, seja falando ou calando, e mesmo na mudez, quando não podemos falar. Falar implica a verbalização articuladora de sons. Na fala, a linguagem se apresenta como atividade dos órgãos da fala: a boca, os lábios, o “ranger dos dentes”, a língua, a garganta. Os nomes usados pelas línguas ocidentais para dizer linguagem testemunham como, de há muito, a linguagem é representada a partir desses fenômenos (HEIDEGGER, 2003, p. 194).

O ser-aí que não fala ainda assim é um ser-no-mundo? A abertura do Dasein é apenas a fala ou contém outros elementos que sirvam como meio de inserção do ser ao mundo?

No desenvolvimento dessa questão, Heidegger constrói duas teses: a de que o fundamento ontológico-existencial da linguagem é o falar e a de que o falar (Rede) é cooriginário com os outros dois existenciários que permitem a abertura do Dasein: a afectação (Befindlichkeit), ou melhor, o sentimento de participação numa dada experiência, e o compreender (Verstehen). (CASTRO, 2014, p. 87).

Em análise da segunda tese, é possível notar que a afecção e a compreensão são garantias também da morada do ser na linguagem e caminhos exitosos para a comunicação. O *sentimento e participação numa dada experiência* torna-se produto da existência num meio compartilhado que necessariamente afeta e se deixa afetar pelos seres nele contidos (no caso a linguagem). E a compreensão, como podemos entendê-la?

No § 31 de Ser e Tempo, Heidegger apresentara a noção de compreensão (Verstehen) por meio da ideia de que o sentido, ontologicamente, é precedido pela ação de compreender. O que entendemos aqui por o falar é equivalente ao que aqui entendemos por sentido. Não o sentido próprio da coisa – ou seja, sua pretensa dimensão ôntica –, mas o sentido presente na intersubjetividade, no mundo compartilhado, nos recursos de compreensão que a pessoa, o Dasein, vai lançar mão na sua interação com outros (CASTRO, 2014, p. 87).

Assim, o ser-no-mundo é aquele que, mesmo com a falta da fala, se comunica, pois participa como ser capaz de compreender o sentido contido na intersubjetividade do mundo compartilhado. Ele é um ser-aí, habitante da linguagem. Como é possível constatar no extrato abaixo, se comunicar-se é entender o sentido, pois “comunicação

constitui o sentido intersubjetivamente construído” (CASTRO, 2014, p. 91). Dessa forma, Heidegger condensa o ato comunicacional no estrato ontológico:

A linguagem fala. Sua fala chama a diferença, a di-ferença que des-apropria mundo e coisa para a simplicidade de sua intimidade. A linguagem fala. O homem fala à medida que corresponde à linguagem. Corresponder é escutar. Ele escuta à medida que pertence ao chamado da quietude. Não temos aqui nenhuma pretensão de apresentar uma nova concepção da linguagem. Em jogo está aprender a morar na fala da linguagem. Nesse sentido, urge comprovar sempre e de novo se e em que medida somos capazes do que, na correspondência, é o mais próprio: antecipar reservando. Pois: O homem fala à medida que corresponde à linguagem (HEIDEGGER, 2003, p. 26).

Diante disso, a comunicação se torna o meio mais importante da relação ser-aí que só é quando sabe ser-com-o-outro, pois garante a transmissão dos significados constituintes desse mundo compartilhado, que habitado primeiramente pela linguagem, possibilita também a morada do Dasein. Assim, o ser-aí que se faz presente nesse mundo sem nenhuma explicação ou garantia faz uso dos meios possíveis para garantir uma conexão não só com a linguagem, mas com o outro.

Toda essa preocupação com a busca do ser-aí e com o outro por vezes é ofuscada pelo polêmico envolvimento de Heidegger com o nazismo alemão. Ernildo Stein, um dos maiores especialistas do filósofo no país, comenta que, em certo ponto, a educação de origem reacionária viu no nazismo a possibilidade de retomada do orgulho e reconstrução da grandeza alemã, mas que Heidegger flertou pouco tempo com o nazismo e possuía uma ligação mais ideológica que prática: “A sua passageira adesão ao Nacional-Socialismo, cujas implicações bem cedo reconheceu que deve ser vista como único elemento de peso no julgamento de sua posição política” (STEIN, 1975, p. 202). Por fim o comentador confessa, senão uma fraqueza, uma disposição excêntrica do pensador da floresta negra, sendo “a tentação de apresentar-se como profeta, enquanto se é filósofo, além de absurda é ridícula. E Heidegger nem sempre consegue fugir a esta tentação” (STEIN, 1975, p. 202-203). Em defesa própria, Heidegger comenta, em sua “carta ao reitor”, que via no nazismo uma promessa de superação à perturbação e crise do espírito ocidental (LYRA, 2008):

Na medida em que essa aliança não se concretizou e a planificação político-burocrática passou a dominar a cena, “o simples fato de exercer à minha maneira o meu trabalho de filósofo era já resistência”. Duas linhas depois, refere-se ao fato de ter ministrado, logo após sua demissão da reitoria, um curso que, “sob o título a doutrina do logos, tratava da essência da linguagem”. Procurava nele opor às genealogias biológico-raciais em ascensão a tese de uma essência humana fundada na “linguagem como realidade fundamental do espírito” (LYRA, 2008, p. 38).

Dessa forma, Heidegger confessa seu envolvimento no nazismo e ainda expressa uma informação essencial para nosso estudo, uma vez que sua preocupação quanto à ontologização da linguagem o faz valorizar a humanidade em sua

especificidade linguística, opondo-se às doutrinas nazistas, que ceifaram a vida de dezenas de etnias e minorias, das quais os surdos fizeram parte.

#### *4 Os saberes produzidos pelos estudos surdos sobre sua cultura*

Em meados do século XX, após a humanidade passar por duas guerras mundiais e uma polarização evidente entre ideologias socioeconômicas, movimentos de contestação da ordem vigente surgiram. A produção da cultura surda também pode ser incluída neste momento histórico, mais especificamente após os anos de 1960 através dos estudos de Willian Stokoe, reunindo provas de que a natureza da língua de sinais não é muito distinta ao das línguas orais:

Sua diferença fundamental está na modalidade gestual-visual. Assim, as línguas de sinais, língua materna das pessoas surdas, é reconhecida através de uma perspectiva linguística como uma língua legítima, completa, com estrutura gramatical complexa e um amplo vocabulário. Em consequência, é concebida como uma língua natural que é criada por e para a comunidade surda, que se transmite de geração em geração e se modifica segundo as necessidades próprias de seus usuários (ROBERTSON; RAMIREZ, 2013, p. 228).

Assumindo a Língua de Sinais um papel central na fundamentação de um novo campo conceitual, dos estudos surdos, a tese de que tal língua fundamenta sua cultura vem ganhando força e reconhecimento nos meios acadêmicos. Outro autor fundamental nesse campo fora Owen Wrigley, que comentava, conforme Silva (1998), que “a surdez não é um tema de audiologia, mas de epistemologia”. Essa reflexão vem embasada na acepção foucaultiana que concede à epistemologia um âmbito político, de conexões entre conhecimento e poder (SILVA, 1998, *apud* LUNARDI, 2013, p. 155-156).

Nesta luta política, o povo surdo manifestou duas estratégias principais. Primeiramente, se aliou aos movimentos de apoio aos deficientes, para que sua causa ganhasse mais visibilidade, pois o senso comum entendia que a surdez seria uma deficiência. Posteriormente, com o maior reconhecimento, e com direito de opinião, mostraram a tese da cultura linguística diferenciada e não da deficiência, uma vez que a língua de sinais abrangia toda a complexidade de uma língua oral e possuía a mesma potencialidade de plena comunicação entre as pessoas. Atualmente, “os surdos se identificam mais como um grupo minoritário linguístico e cultural por causa de sua língua natural” (JOKINEN, 2013, p. 109).

Dentro dessa realidade, pregam uma política de diferença, desenvolvida em um espaço de transitoriedade entre a deficiência e o reconhecimento da diferença, o que é positivo para disseminar e fortalecer a cultura surda:

É nesse espaço político de intersecção que as singularidades das culturas surdas podem ser enriquecidas e transformadas. Ao circularem, os saberes surdos ao mesmo tempo que se entrecruzam com outros saberes sem aprisionar seus significados também contribuem na desconstrução de “saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos” (COSTA, 2002, p. 93-94, *apud* SILVA, 2009, p. 28).

Conforme Skliar (1999, *apud* SILVA 2009, p. 31), a interação politizada entre surdos possibilita a construção de outras narrativas e representações que sejam identidades diferentes e contrárias aos discursos colonialistas. Sendo assim, o discurso do surdo reside no espaço da diferença. O empecilho reside no retrocesso de entender a diferença como deficiência e enfraquecer as conquistas da cultura surda.

Outro risco, denunciado por uma crítica do pós-colonialismo, Gayatri Spivak (1990, *apud* SILVA, 2009, p. 32), seria a possibilidade de enquadramento do movimento surdo dentro de critérios de uma diversidade proposta pelo multiculturalismo liberal, direcionador acrítico de singularidades para um patamar de normalidade homogeneizador.

Atualmente, a possibilidade de empoderamento da cultura surda perpassa pela análise da posição pós-moderna em sua capacidade de desconstrução do já estabelecido. Conforme Sá, esta perspectiva “[...] volta-se para um desejo de desconstrução textual, para, por meio dele, demonstrar que qualquer discurso implica um exercício particular de poder” (SÁ, 2013, p. 169).

A título de conclusão dessa parte, é válido realçar a participação de Sanchez na mudança da determinação da perspectiva surda de deficiência e sua emancipação como cultura linguística minoritária através de estudos focados na linguística e posteriormente nas relações de poder, conforme Dorziat (2013).

### ***5 As filosofias de Aristóteles e Heidegger corroborando a cultura surda***

Chegamos ao momento de realizar uma apologia à filosofia de Aristóteles, demonstrando que, em linhas gerais, suas teorias especificamente voltadas à linguagem podem ter pontos de consonância com as proposições da cultura surda e com a filosofia heideggeriana da linguagem, facilitadora no reconhecimento do homem por sua cultura e sua linguagem.

Aristóteles não era frontalmente contra os deficientes, pois, conforme Silva, já indicava que “é mais fácil ensinar a um aleijado a desempenhar uma tarefa útil do que sustentá-lo como indigente” (SILVA, 1987, p. 63).

Em se tratando do campo da linguagem aristotélica, especialistas comentam que sua pretensão maior seria combater os sofistas, que, quanto à linguagem, “[...] ignoram sua função de expressão ou de transmissão para reter apenas sua potência de persuasão (AUBENQUE, 2012, p. 98).

Confrontando os sofistas, Aristóteles causa um giro radical no entendimento sobre a linguagem, ao afirmar que “todos os discursos são significativos, não como ferramenta, mas como já tinha sido dito por convenção” (ARISTÓTELES, 2013, p. 07 - 17a 1-5). Outro giro linguístico fora observado, desta vez no século XX:

A linguagem tem sido encarada como instituinte da realidade. Assim sendo, todas as narrativas, todos os discursos e todas as experiências passaram a ser vistas como constituintes do sujeito, fazendo com que a categoria de intersubjetividade passasse a sobrepujar a da objetividade ou a da subjetividade no que diz respeito ao estudo do ser humano e sua cultura. (SÁ, 2013, p. 175).

Mesmo não atuando diretamente em filosofia da linguagem, Heidegger teorizava as relações do ser com a questão da intersubjetividade, chegando a conclusões afins das propostas pelos precursores do giro, no entanto, rumando por critérios ontológicos.

O momento de maior preocupação com a linguagem coincidiu com o fenômeno nomeado viravolta de Heidegger, quando sua crítica se volta à noção de essência humana indo ao encontro da concepção ontológica da linguagem. “Subjaz à só então nomeada viravolta o problema da forma como Heidegger essencialmente foi compreendendo o modo de ser da linguagem na qual Ser se diz e se pensa. [...] e explicitamente assumindo o fato de estar a caminho da linguagem” (LYRA, 2008, p. 37).

No entanto, desde “Ser e Tempo”, antes da dita viravolta, a linguagem afigurava como importante na obra heideggeriana:

Por isso que Ser e Tempo, (§34) contem uma indicação para a dimensão da linguagem e toca a simples questão que pergunta, em que modo de ser, afinal, a linguagem enquanto linguagem é, em cada situação. O esvaziamento da linguagem, que grassa em toda parte rapidamente, não corrói apenas a responsabilidade estética e moral em qualquer uso da linguagem. Ela provém de uma ameaça à essência do homem (HEIDEGGER, 1975, p. 349).

Na passagem acima, parte de sua “carta sobre o humanismo”, Heidegger elenca como fundamento da linguagem a constituição existencial do Dasein, expresso na abertura do ser-no-mundo, enquanto o humanismo e a humanidade do homem residem nesta mesma essência, sendo, portanto, que “o humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é, situado fora de sua essência” (HEIDEGGER, 1975, p. 350). Existindo pela e na linguagem, o homem desvela seu caráter ontológico.

Falando em teor ontológico, diz W. Jaeger (*apud* AUBENQUE, 2012, p. 100) que Aristóteles fora o primeiro a “romper o vínculo entre a palavra e a coisa, entre o *logos* e o *on*, e a elaborar uma teoria da significação, ou seja, uma teoria, ao mesmo tempo da separação e da relação entre a linguagem como um signo e o ser como significado”. A importância de Aristóteles para todas as filosofias da linguagem posteriores pode ser resumida assim:

A solução aristotélica consiste em propor que a análise do significado dos signos deve se realizar através da relação entre a mente, isto é, o pensamento, e a realidade. A relação entre as palavras, enquanto signos linguísticos, e a realidade depende da mediação da mente. Essa é basicamente a tese de Aristóteles no Tratado da interpretação [...] Aristóteles é o ponto de partida das duas grandes linhas de desenvolvimento da discussão filosófica sobre a linguagem: 1) a relação entre linguagem e pensamento e 2) a função comunicacional da linguagem (MARCONDES, 1999, p. 17).

As linhas filosóficas inauguradas por Aristóteles tornam-se aliadas à

consolidação e validação das línguas gestuais-visuais por desvincular a linguagem da fala através do seguinte mecanismo: os conceitos ou afecções resultam em signos mentais das coisas, já as palavras atuam como signos dos conceitos, mas não são as únicas formas de representação. Quanto à função comunicacional é interessante ressaltar a preocupação da linha de pensamento em compreender as articulações entre a realidade e as formas de representação na tentativa de expressão do ser através da tentativa de criação de regras de convencionalidade em detrimento às preocupações descritivas da linguagem.

Sendo assim, na tentativa de expressar-nos, devemos levar em conta a convencionalidade da língua, entendendo que as palavras não são significantes por si mesmas, o que difere são os estados, ou afecções da alma, que são semelhantes às coisas a que correspondem. Conforme Dinucci (2009), se as palavras fossem naturais (não convencionais), haveria uma única língua no mundo. “O critério do caráter convencional das formas linguísticas, orais e escritas, consiste no fato, empiricamente observável, de que elas dependem de regras de uso que mudam de uma comunidade à outra” (DINUCCI, 2009, p. 08).

Embora exiba uma face convencional, a linguagem é uma representação de algo que não varia entre os povos: as afecções da alma. Do mesmo modo, como dito anteriormente, o intelecto é capaz de apreender as essências dos entes. Logo, as afecções são as mesmas para todos, visto que os homens são membros de uma mesma espécie (ALMEIDA, 2017, p. 92).

Dessa forma, mais do que a forma da linguagem e os seus quesitos inerentes, ganha importância a afecção referente à universalidade da linguagem e não suas especificidades. Assim como Heidegger comentava, o ser-aí acessaria a linguagem através da afecção, entendida como sentimento de participação do ato comunicacional juntamente à dimensão da compreensão. Conforme Pitta (2014, p. 115), Heidegger vê na obra de Aristóteles, em especial em “Da interpretação”, indícios de uma proposição metafísica à linguagem.

Ainda falando sobre características universais da linguagem, Aristóteles comentava sobre o *nous*, ou o intelecto, entendido como um critério característico de todos os homens. Este é “descrito por Aristóteles como a parte divina dos homens, que vem de fora quando uma criança é gerada, e que não é destruída na morte (ARISTÓTELES, De Anima 407 a 32, 408b 18, 408b 29, 429a 23, 430a 23)”. (MARTINS, 2015 p. 42).

Este intelecto se manifesta através do pensamento, mas só pode ser compartilhado com os outros através do *logos*, termo grego polissêmico que pode ser entendido como razão, mas também como palavra. Seria essa “palavra” a forma de transmissão do *logos* dentro do processo linguístico, na modalidade auditivo-oral ou na gestual-visual. “Desse modo, a língua oral e língua de sinais não constituem uma oposição, mas, sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade mental da linguagem” (SKLIAR, 2013b, p. 24).

O pensamento não é dependente de estruturas linguísticas particulares, ou seja, o pensamento não é dependente de um idioma em específico. Benveniste (1966, p. 73) aconselha compreender o intelecto como virtualidade e dinamismo, ao invés de quadro e estrutura. Isso faz com que o pensamento seja a virtualidade que é posta em emprego no quadro da língua, ou ainda, o dinamismo enformado na estrutura de uma língua (SILVA; CHAVES-TANNUS, 2017, p. 1050).

Esse arranjo entre a linguagem e o pensamento permite o funcionamento desse sistema linguístico no tocante a sua universalidade e diversidade, agindo em diferentes âmbitos e permitindo que a linguagem seja adequada pelos mais diferentes adeptos e gramáticas. “O sistema não possui gramática, apenas leis de diferenciação. [...] Por isso, todas as línguas são diferentes entre si e, com isso, permitem que os homens também veiculem cultura de maneira distinta em cada sociedade” (SILVA; CHAVES-TANNUS, 2017, p. 1051).

Compreendido o caráter universal da linguagem, faz-se necessário retornar ao ponto central, a temática da afecção. Na obra aristotélica “Da interpretação”, temos uma explicação sobre as afecções da alma, que, para alguns autores, é chamada como estados da alma ou apenas conceito. Essas afecções intermedeiam as palavras e as coisas e, cumprindo a sua função mental, nos permitem alcançar a noção de realidade. Tal afecção provê a significação ao signo linguístico. “Sendo o signo convencional, sua relação com a realidade depende dessa associação com o conceito (afecção da alma) – que não é convencional, e sim resulta da apreensão da realidade por nossa mente” (MARCONDES, 1999, p. 18).

Ainda, ressalta Marcondes (1999, p. 18) que o conhecimento é da ordem do conceito (afecção da alma) e não da linguagem, ou seja, independe da forma de linguagem a produção do saber, colocando em pé de igualdade os usuários das mais diversas modalidades linguísticas.

Por fim, tendo em vista a capacidade da afecção da alma em produzir significado, em qualquer modalidade linguística que ocorra, a cultura surda deve permanecer sendo construída como diferença através de análises críticas das quais destacamos o papel “[...] da língua (de sinais) e as representações na construção de significados e de identidades surdas, a língua, neste contexto, não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade” (SKLIAR, 2013b, p. 13).

## **6 Considerações finais**

Acreditamos ter alcançado, em mínima parte, nossos intentos. Primeiro, pudemos conhecer as produções intelectuais relacionadas aos movimentos da cultura surda, seus anseios e suas propostas para o futuro, seja o pleno reconhecimento da língua de sinais como língua completa, seja o projeto de inserção do surdo como pessoa de grupo linguístico diferente.

A política da diferença consegue dialogar com os problemas hodiernos e, melhor ainda, propor ações corretas e concretas a serem tomadas para a melhoria geral na qualidade de vida do povo surdo.

Quanto a Aristóteles, conseguimos demonstrar uma leitura equivocada de sua obra por parte de alguns pesquisadores em estudos surdos, demonstrando o engano na interpretação de um trecho de uma obra aristotélica pouco difundida e ainda propondo norteamo de leituras filosóficas que consigam estabelecer vínculos entre o pensamento do filósofo e as percepções dos estudos surdos.

Quanto à Heidegger, nos ofereceu um desafio ainda maior, decodificar seu pensamento cheio de lirismo e terminologias próprias, tencionando algo que coadunasse com as visões de mundo da cultura surda. Ainda havia a polêmica vida política do filósofo, que superficialmente o ligava ao nazismo e ao extermínio de minorias tais como os surdos. No entanto, percebemos que Heidegger conversa com os estudos surdos, mantendo, obviamente, as distâncias conceituais dos estratos. O filósofo alemão não só se conecta com os mais avançados postulados do movimento surdo, mas também resgata, critica e atualiza o pensamento aristotélico quanto à linguagem e o ser. Como se fosse uma grande interrogação, Heidegger nos permitiu questionar com mais profundidade o pensamento filosófico, desembrenhando a compatibilidade com os estudos surdos das conclusões superficiais.

### Referências

ALMEIDA, Christiano Pereira de. Reflexões sobre o papel da linguagem em Aristóteles e Wittgenstein. *Rónai– Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, v. 4, n. 2, p. 89-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/23183>. Acesso em: 30 maio 2019.

ARISTÓTELES. Acerca de la sensación y de lo sensible. In. ARISTÓTELES. *Acerca de la generación y la corrupción & Tratados breves de historia natural*. Tradução de Ernesto La Croce & Alberto Bernabé Pajares, Madrid: Editora Gredos, 1987.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Edição bilíngue. Lisboa: Editora Vega, 1998.

ARISTÓTELES. *Da Interpretação*. Tradução e comentários de José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AUBENQUE, Pierre. *O problema do ser em Aristóteles: ensaio sobre a problemática aristotélica*. São Paulo: Editora Paulus, 2012.

CASTRO, Fábio Fonseca de. Linguagem e comunicação em Heidegger. *Galáxia (São Paulo)*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 85-94, junho 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-25532014000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532014000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 maio 2019.

DINUCCI, Aldo Lopes. Notas sobre a teoria aristotélica da linguagem. *Cadernos UFS: filosofia*, São Cristóvão, v. 5, p. 7-16, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://200.17.141.110/periodicos/cadernos\\_ufs\\_filosofia/revistas/ARQ\\_cadernos\\_5/aldo.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/revistas/ARQ_cadernos_5/aldo.pdf). Acesso em: 26 maio 2019.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 4. ed. Porto alegre: Editora Mediação, 2013. p. 17-40.

DUARTE, Anderson Simão; HARDOIM, Edna Lopes. Signo ideológico: o surdo de Aristóteles ao visual da contemporaneidade. *Revista Diálogos*, v. 3, n. 2, p. 48-63, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3369>. Acesso em: 25 maio 2019.

FERNANDES, Sueli. La increíble y triste historia de la sordera por Carlos Sanchez. *Educar em Revista*, v. 27, n. 41, p. 263-276, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25008>. Acesso em: 23 maio 2019.

HEIDEGGER, Martin. Sobre o humanismo. Carta a Jean Beaufret, Paris. In: SARTRE - HEIDEGGER. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975 (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Trad. de Márcia S. C. Schuback e Emmanuel Carneiro Leão. Bragança Paulista: EDUSF; Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. de Márcia S. C. Bragança Paulista: EDUSF; Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

JOKINEN, Markko. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 4. ed. Porto alegre: Mediação, 2013a. p. 105-128.

LOURENÇO, Kátia R. Conrad; BARANI, Eleni. Educação e surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*. [s. l.]. 2011. Disponível em: <http://editora-araraazul.com.br/novoeaa/revista>. Acesso em: 15 maio 2019.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estados surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 155-166.

LYRA, Edgar. Heidegger e a Educação. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [s. l.], v. 1, n. 10, mar. 2018. ISSN 2359-246X. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3130>. Acesso em: 16 julho. 2020.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgeinstein*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

MARTINS, Roberto de Andrade. *Aristóteles e o estudo dos seres vivos*. São Paulo: Livraria da física, 2015.

NUNES, Benedito. A questão do outro em Heidegger. *Natureza. Humana*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 51-59, jun. 2001. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302001000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 junho. 2019.

PITTA, Maurício Fernando. Humboldt e Heidegger sobre linguagem: expressão do espírito ou morada do ser? *Revista Filogênese*. Marília (SP). vol. 7, nº 1, 2014. p. 108-120. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/10\\_mauriciopitta.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/10_mauriciopitta.pdf). Acesso em: 19 maio 2019.

ROBERTSON, Ximena Acuna; RAMIREZ, Irene Cabrera. Educação bicultural/bilíngue para as pessoas surdas no Chile. In: SKLIAR, Carlos (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 4. ed. Porto alegre: Editora Mediação, 2013. p. 225-232.

SÁ, Nidia Regina de. O discurso surdo; a escuta de sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 167-169.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.

SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ed. Ceprosord, 1990.

SILVA, Otto Marques. *Epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Editora CEDAS, 1987.

SILVA, Vilmar. *A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva*. 2009. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106672>. Acesso em: 25 maio 2019.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.) *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SILVA, Flávia Santos da; CHAVES-TANNUS, Márcio. A interpretação de Benveniste sobre as Categorias de Aristóteles. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, 31(62), 1033-1054. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32926>. Acesso em: 19 maio 2019.

SKLIAR, Carlos. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013b.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidades de educação bilíngue para surdos*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013a.

STEIN, Ernildo. Conferências e escritos filosóficos. Nota do Tradutor. In: SARTRE – HEIDEGGER. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores)

STROBEL, Karin. História da educação dos surdos. *Material didático - graduação Letras/Libras – UFSC*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. *Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez*. vol.1. Curitiba: Ed. Mãos Sinais, 2009.

## Descobrimdo sentidos não literais: análise de pressupostos e subentendidos na música “Pavão pavãozinho”

*Discovering non-literary meanings: analysis of presuppositions and implicits in the song “Pavão pavãozinho”*

### **Ana Beatriz Ferreira Camargo**

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis), cantora e compositora (Canal Youtube: <http://bit.ly/AnaBeatrizYouTube/>).  
E-mail: [anabeatrizmusica@hotmail.com](mailto:anabeatrizmusica@hotmail.com)

### **Marco Antônio Rosa Machado**

Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás (UEG – Anápolis).  
E-mail: [machadorvd@yahoo.com.br](mailto:machadorvd@yahoo.com.br)

---

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é analisar os pressupostos e os subentendidos presentes na canção *Pavão pavãozinho*, da cantora e pastora Fernanda Brum. Para isso, foi utilizada uma proposta metodológica criada por Ana Zandwais (1990), que topicaliza no discurso sujeitos e instituições, a fim de elucidar informações por meio de um esquema de contextualização pragmática. A base teórica do trabalho está constituída pelos trabalhos de Ducrot (1977), Cervoni (1989), Menegusso (2008), Costa (2009), Levison (2007), Lebler (2016), entre outros. Os resultados de nossas análises indicam que a mobilização dos conhecimentos implícitos é essencial para a compreensão global dos sentidos possíveis de um texto.

**Palavras-chave:** Pressuposição. Subentendido. Letras de músicas.

**Abstract:** The aim of this paper is to analyze the presuppositions and implicits in the song *Pavão pavãozinho*, by singer Fernanda Brum. For this, we used a methodological proposal created by Ana Zandwais (1990) in order to elucidate information through a pragmatic contextualization scheme. The theoretical basis of the work consists of the works of Ducrot (1977), Cervoni (1989), Menegusso (2008), Costa (2009), Levison (2007), Lebler (2016) among others. The results of our analyzes indicate that the mobilization of implicit knowledge is essential for a global text comprehension.

**Keywords:** Presupposition. Implicit. Lyrics.

---

### **1 Introdução**

Há hoje, em nossa cultura, diversas manifestações artísticas, e uma das principais e mais amplamente difundidas é a música. Muitos se encantam pela beleza da melodia, ou pelo gingado envolvente, porém, ao serem conquistados pela melodia e pelo ritmo, não se atentam para as mensagens, para os valores, ou até mesmo para os protestos presentes nas entrelinhas, por meio de subentendidos ou de outros modos pelos quais as mensagens são veiculadas nas letras das canções.

Infelizmente, essa realidade tem passado despercebida, e a sociedade, em geral, tem formado pessoas que apenas repetem discursos cantados em rodas de amigos e não fazem uma leitura crítica sobre o que estão repetindo, sobre o que estão valorizando ou desvalorizando. Não refletem sobre a imagem que transmitem sobre si mesmas ao repetir ou simplesmente aceitar irrefletidamente o que está sendo propagado.

Tendo essa realidade como pano de fundo, este artigo analisa a letra da música “Pavão Pavãozinho”, de Fernanda Brum, com o objetivo principal de responder a seguinte questão: *como compreender os implícitos (pressupostos e subentendidos) da música a partir da leitura crítica e da análise textual?* Ou seja, buscamos ir além dos elementos da superfície linguística, que se apresentam no que está escrito e cantado, para entender o sentido a partir da compreensão do que não foi explicitado.

Nossos objetivos estão alinhados ao conjunto de estratégias investigativas que utilizamos para este trabalho: identificação, análise e sugestões de sentidos embasadas teoricamente a partir da análise textual-discursiva da canção objeto de estudo. Dito de forma mais detalhada, buscamos: (i) identificar os implícitos (pressupostos e subentendidos) na música “Pavão pavãozinho”, composta e interpretada por Fernanda Brum; (ii) analisar os pressupostos e subentendidos que ocorrem na canção, pensando em seus papéis na constituição do sentido textual e, por fim, (iii) sugerir os sentidos possíveis da composição, a partir da observação da mensagem linguística e outras manifestações circunstanciais implícitas.

São vários os motivos pelos quais se faz uso dos implícitos em textos. Pensando nisso, julgamos importante nos atentar a esses motivos e também às formas como esses implícitos aparecem neles. Optamos por utilizar o gênero textual letra de música como material de análise, considerando as vastas manifestações de implícitos presentes no gênero. Manifestações estas cujos objetivos nem sempre são tão claros aos ouvintes por inúmeras questões estratégicas, já que muitos ouvintes não são instigados a pensar nas intenções dos compositores, nem nas estratégias especificamente linguísticas que permitem esses sentidos não literais nas composições.

## 2 Referencial teórico

A noção de implícito é um dos temas caros à semântica linguística, embora nem sempre tenha merecido a devida atenção dos semanticistas. Dessa forma, buscamos não só entender o que estamos chamando de *implícito* neste trabalho, mas também – o que nos interessa realmente –, estabelecer uma distinção entre os tipos de implícitos que utilizaremos em nossas análises. Começaremos então por entender o funcionamento do implícito.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 270),

Pode ocorrer que o enunciado “Faz calor” signifique simplesmente que faz calor. Mas, em contexto comunicativo, é frequente que a verdadeira significação de um tal enunciado seja, segundo o caso, e entre outros: “Abra a janela”, “Desligue o aquecedor”, “Posso tirar o casaco?” ...

Dessa forma, entendemos que implícito diz respeito a tudo aquilo que está contido em uma proposição, mas que não é mostrado de forma clara, não se tratando assim de uma declaração aberta, mas subentendida. Considerando alguns aspectos acerca da noção de implícito que auxiliam na construção de sentido do texto, julgamos necessária a distinção entre dois tipos de conteúdos implícitos, os *subentendidos* e os *pressupostos*, a fim de compreendermos melhor os subentendidos.

Na leitura e interpretação de um texto e/ou de um enunciado, é muito importante atentar aos recursos argumentativos que estão sendo utilizados, pois os recursos são estratégias de convencimento e, em alguns casos, demandam comprometimento do interlocutor. A pressuposição ilustra bem isso, pois se trata, segundo Ducrot (1977), de um elemento presente no conteúdo dos enunciados<sup>1</sup> que passam a constituir-se em informação implícita no próprio conteúdo semântico dos enunciados. Desse modo, na pressuposição, o locutor transforma o ouvinte em comparsa, pois o ouvinte não possui a opção de discordar por não se tratar de um conteúdo posto. Cervoni (1989), discutindo as ideias de Ducrot, salienta:

Sua especificidade [da pressuposição] reside na maneira como ela impõe ao interlocutor um quadro para a continuação do diálogo: ela o obriga a considerar como se o conteúdo do pressuposto fosse uma verdade estabelecida, que não pode ser posta em questão. Se há encadeamento, este, em princípio, só pode ser feito sobre o posto, e não sobre o pressuposto. (CERVONI, 1989, p. 98).

Em outras palavras, pode-se avaliar, na pressuposição, o seu *dizer* posto em questão, mas jamais o seu *dito*, pois a pressuposição traz consigo *uma marca linguística*. Disso decorre que “as pressuposições parecem estar ligadas a *palavras* específicas – ou [...] a aspectos da estrutura superficial em geral. Chamaremos tais itens linguísticos geradores de pressuposição e *acionadores de pressuposição*” (LEVINSON, 2007, p. 223). Tomemos como exemplo a exemplificação apresentada por Levinson (2007) a respeito do ato de pressupor:

- (1) John, que é um bom amigo meu, lamenta ter parado de fazer linguística antes de deixar Cambridge.
- (2) John, que é um bom amigo meu, não lamenta ter parado de fazer linguística antes de deixar Cambridge.

O conteúdo explicita algumas inferências, dentre as quais encontramos:

---

<sup>1</sup> Ducrot (1987, p. 164), ao esboçar uma teoria polifônica da linguagem, toma o termo *enunciado* como “a manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase”. Esta, por sua vez, é definida, pelo autor, como “um objeto teórico, entendendo por isso, que ele não pertence, para o linguista, ao domínio do observável, mas constitui uma invenção desta ciência particular que é a gramática”. Para este trabalho, essas noções são adequadas aos nossos propósitos investigativos, ainda que, em outros contextos, haja outras perspectivas teóricas que possam ser exploradas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 270-271), até mesmo entre os teóricos da Linguística da Enunciação, na qual podemos situar Ducrot (FLORES *et al.*, 2009, p. 105-108).

- John é um bom amigo do falante
- John parou de fazer linguística antes de deixar Cambridge.
- John estava fazendo linguística antes de deixar Cambridge.

O pressuposto é o dado que não se põe em discussão. Neste caso, essas inferências são candidatas à pressuposição, pois o dado não se altera mesmo com a negativa. Localizando a pressuposição da inferência “John estava fazendo linguística antes de deixar Cambridge”, temos a seguinte explicação: Se alguém afirma que X *parou de fazer* Y, então, pressupõe que X *esteve fazendo* Y, uma inferência compartilhada pela asserção de que X *não parou de fazer* Y. Portanto, o verbo *parar* é o responsável pela pressuposição, isto é, o acionador de pressuposição.

O subentendido se diferencia da pressuposição, pois exige um raciocínio cujo conteúdo proposicional extrapola a base linguística na qual se fundamenta. É uma outra forma de implícito, porém de natureza dedutiva, obtida não só a partir do sentido literal, mas também do contexto, isto é, obtém-se uma informação através de uma *dérmache* discursiva, que viabiliza duas principais leis do discurso, a informatividade e exaustividade. No ato subentendido, “a interpretação decorre de uma interrogação que se refere não ao enunciado, mas à enunciação” (CERVONI, 1989, p. 99).

Os subentendidos são insinuações que proporcionam ao produtor do enunciado um descomprometimento com a interpretação do outro. O ouvinte pode ou não concordar com o aquele que produz o discurso. Neste caso, aquele que diz algo pode usar aquela velha frase “sou responsável pelo que digo e não pelo que você entende”. O subentendido pode ser uma grande ferramenta de proteção e de protesto ao mesmo tempo. O autor pode expor algo sem se prejudicar e pode também influenciar alguém a fazer algo em um determinado ambiente sem *dizer* e até mesmo transferir a culpa depois, caso leve alguém a realizar alguma ação. Por exemplo, imaginemos uma sala abafada e duas pessoas dentro dela. Uma delas diz:

— Nossa, que calor!

Suponhamos que a outra pessoa seja alguém que goste muito de agradar e então abre a janela para que entre um ar e refresque o ambiente e cause então um maior conforto a outra pessoa. De repente começa a chover, e o sofá que estava próximo à janela fica ensopado de água e quando a dona da casa chega...

- Quem foi que abriu a janela? Eu a deixei fechada!
- A Fernanda pediu pra eu abrir...
- Como? Eu não pedi nada, Arthur.
- Mas, você disse que estava com calor.
- Justamente. Eu disse que estava com calor. Não disse pra você abrir a janela!

Como podemos observar, Arthur teve uma interpretação a respeito da fala de Fernanda, no entanto Fernanda utilizou um recurso argumentativo que a permitiu influenciar e se descomprometer com o ocorrido, aliás, ela não tinha *dito* nada mesmo.

“Em todos os casos, [no subentendido], o que desencadeia a interpretação não é a pergunta 'O que diz o locutor?' mas a pergunta, 'Por que o locutor, no contexto atual, diz o que diz?’” (CERVONI, 1989, p. 99). O locutário pode até estar certo sobre a intenção do locutor, no entanto, corre o risco de ser desmentido. O locutor<sup>2</sup> pode se impor, “Eu não disse!”.

O subentendido não se resume apenas ao ato comunicativo oral. Ele pode estar presente também, por exemplo, em um anúncio ou placa de loja com o seguinte texto, “aberta às terças”, exigindo uma presunção de informatividade<sup>3</sup> e um grau de interpretação utilizando a lei da exaustividade para entender que o que a placa quer dizer é “aberta *apenas* terça-feira” (DUCROT, 1977, p. 147-8). A *dérmache* discursiva pela qual interpretamos um enunciado que comporta subentendidos viola uma norma da comunicação, pois comete uma infração ao nível literal desencadeando novos sentidos a partir do não dito, mas presumido. Sendo assim,

a oposição entre as duas formas de implícito que são os pressupostos e os subentendidos pode ser resumida da seguinte maneira: o ato de pressuposição é imediato, primitivo, não derivável, enquanto o ato realizado através do subentendido é um ato derivado. (CERVONI, 1989, p. 99).

Outro aspecto do subentendido diz respeito à resistência às transformações sintáticas feitas pela negação e pela interrogação. Por não se tratar de um componente linguístico, mas sim de um componente retórico, o subentendido não tem suas bases na significação, mas na enunciação, fundamentando-se em enunciado + contexto. Por esse motivo, a compreensão é comprometida, diferentemente da pressuposição ela não se dá por um conhecimento passado ou já existente do locutor e interlocutor, mas posterior a uma reflexão do ouvinte, que analisará a circunstância pela qual o locutor transmitiu a mensagem. Segundo Lebler (2016, p. 311), “O locutor beneficia-se do conteúdo linguístico que enuncia, pois, a partir dele, comunica ao destinatário da mensagem um conteúdo derivado, que não encontra fundamento na significação.”

Diferenciando-se da pressuposição, no subentendido é possível se obter o encadeamento da sequência do discurso por meio de um processo argumentativo decorrente de processos inferenciais. Lebler (2016, p. 311) ilustra isso, a partir de uma

---

<sup>2</sup> Ducrot (1987, 181-193), ao esboçar sua Teoria Polifônica da Enunciação, distingue e delimita as noções de *locutor*, *falante real*, *autor*, entre outras, para fins de sua argumentação. No entanto, para efeitos deste trabalho, consideramos, diferentemente de Ducrot, os termos *locutor* e *falante* como equivalentes, bem como os termos *locutário* e *ouvinte*. Isso não significa, contudo, que não julgamos pertinentes as distinções desenvolvidas pelo autor em seus vários trabalhos, significa apenas que, para nossas análises, não há necessidade da precisão terminológica proposta por Ducrot.

<sup>3</sup> Cervoni (1989, p. 103) formula a *lei da informatividade* do seguinte modo: "se uma enunciação visa informar, só se pode 'chegar a esse resultado se o ouvinte ainda não conhece o fato que lhe é assinalado'; não podemos informar o que já está informado" (cf. DUCROT, 1977, p. 144). Já a *lei da exaustividade* é assim elaborada por Cervoni (1989, p. 103): "a informação fornecida deve ser máxima, isto é, entre as informações disponíveis deve-se fornecer aquela que se considera a mais importante para os destinatários" (cf. DUCROT, 1977, p. 145). Ambas as ideias serão desenvolvidas a seguir.

situação hipotética, em que os componentes do diálogo são um orientador e seu aluno (de doutorado). O exemplo apresentado pela autora pode ser resumido do seguinte modo:

O locutor-orientador, ao produzir o enunciado *Pedro concluiu seu doutorado em apenas dois anos*, pode estar querendo veicular uma mensagem subentendida ao interlocutor (Paulo): *Gostaria que você concluísse seu doutorado antes do prazo*; ao que Paulo poderia responder *Eu não concluirei meu doutorado antes do fim do prazo, pois preciso realizar uma longa coleta de dados*. O locutor-orientador poderia negar o subentendido, afirmando *Pedro concluiu seu doutorado precocemente, pois foi aprovado em um concurso público*.

Acrescentando o componente retórico, verifica-se que, a partir dele, tem-se “a perspectiva de concluir atos de fala inconclusos, de acordo com as situações em que são proferidos” (ZANDWAIS, 1990, p. 31). Sendo assim, os sentidos subentendidos se encontram descolados da significação e derivados de elementos contextuais, mas constituem-se como um ato de fala configurado no acréscimo pela interpretação do ouvinte. Nos subentendidos, o locutor não fica constrangido a aceitar o acréscimo, podendo sempre apelar ao sentido literal do seu enunciado para negar sua intenção de comunicar tal interpretação. “O uso de um enunciado com pressupostos já impõe ao destinatário a imagem do discurso do locutor, enquanto o subentendido é o resultado ao qual o interlocutor chega a partir da imagem que o locutor deu ao seu discurso, como um efeito secundário deste.” (LEBLER, 2016, p. 313).

Ducrot (1977) descreve de maneira mais objetiva o raciocínio que o interlocutor tem de fazer para depreender o que está subentendido no discurso a partir de duas leis gerais de reação ao comportamento discursivo dos indivíduos, que são a lei da informatividade e a lei da exaustividade, ambas relacionadas ao componente retórico. É por meio delas que se poder, de certo modo, prever os efeitos de sentido possíveis para um dado enunciado em uma determinada situação (DUCROT, 1977, p. 141).

De maneira bem sucinta, Zandwais (1990) caracteriza essas duas leis do seguinte modo: de acordo com a *lei da informatividade*, os subentendidos se constituem em informações novas que podem ser obtidas pelo interlocutor, a partir de um cálculo semântico-discursivo, por meio do qual o locutor somente pode concretizar o objetivo pretendido se o seu destinatário realmente desconhecer os fatos apontados. Vejamos o exemplo a seguir, considerando o seguinte contexto: X empresta um livro para Y e quer saber a opinião dele a respeito da obra.

(X) — O que você achou do romance que lhe emprestei?

pp:<sup>1</sup> X tem um romance<sup>4</sup>

S:<sup>1</sup> A opinião de Y é importante para X.

(Y) — É, alguns capítulos são interessantes.

pp:<sup>1</sup> O livro está dividido em capítulos.

---

<sup>4</sup> Utilizamos **pp** para *pressuposto* e **S** para *subentendido*, seguindo a mesma convenção adotada por Ducrot (1977) e Zandwais (1990). As demais siglas e abreviaturas que usamos neste trabalho serão explicadas à medida que forem usadas.

S:<sup>1</sup> Y não gostou da maioria dos capítulos do livro.

Como se pode observar, enquanto os pressupostos se revelam como informações deduzidas diretamente da forma linguística, os subentendidos são apresentados como informações novas que o interlocutor obtém a partir daquilo que é dito, em um contexto determinado, podendo, desse modo, concluir que Y não gostou do livro emprestado.

Segundo a *lei da exaustividade*, as informações dadas pelo locutor devem dizer tudo que o locutor sabe e que o locutário precisa saber, pois, caso contrário, as interpretações podem ser inadequadas ou então feitas com inferências próprias decorrentes de informações limitadas fornecidas pelo locutor. Nesse caso, frequentemente essa lei sofre uma ruptura, muitas vezes, propositalmente, pois a violação dessa lei decorre de uma ética comportamental em que o locutor se protege de maneira antecipada para evitar riscos decorrentes da quantidade de informações fornecidas, ou, ainda, como descumprimento do compromisso de informar o ouvinte. Segue um exemplo; um sujeito encontra-se visitando outro durante longo tempo, e, subitamente, o dono da casa consulta o relógio da sala e diz ao interlocutor:

– Já são dez horas!

Então, o visitante, que estava comodamente sentado em um sofá conclui, através de uma interpretação própria do conteúdo do ato de fala do outro, que é hora de despedir-se.

Um tipo de discurso no qual o subentendido encontra adequada aplicação, quando o locutor viola intencionalmente as leis da informatividade e da exaustividade, é o discurso irônico, conforme aponta Zandwais (1990, p. 35):

É ainda dentro da ótica do subentendido [...] que se pode descrever a lógica do discurso irônico [...] Assim, o modo de produção do discurso irônico caracteriza-se pela atitude do locutor de dizer o que quer dizer, através de insinuações e metáforas, sem que ele corra o risco de ser alvo de censuras diretas.

Outro tipo de discurso que rompe com a lei da exaustividade é o discurso religioso, que, por ser rico em metáforas, geralmente nunca diz explicitamente tudo que é necessário comunicar, especialmente os textos sagrados, como é o caso dos textos bíblicos. Exemplo prototípico desse rompimento com a lei da exaustividade no discurso religioso são as parábolas, que, por conter fundo doutrinário e moralizante, só alcançará seu sentido se for explicada, ou seja, se seus subentendidos forem explicitados. Segue um exemplo.

“Pois é mais fácil um camelo passar pelo fundo duma agulha, do que entrar um rico no reino de Deus” (Lucas 18, 25).

pp:<sup>1</sup> Deus tem reino.

pp:<sup>2</sup> Há coisas mais difíceis do que um camelo passar por uma agulha.

Infere-se inicialmente que o sentido do texto não reside no mundo concreto, mas se origina nele, assim, como é impossível fazer um camelo passar por uma agulha<sup>5</sup> pode-se inferir uma série de implícitos do enunciado apresentado:

S:<sup>1</sup> Os ricos jamais entrarão no reino de Deus.

S:<sup>2</sup> O sujeito que pronunciou o discurso (Jesus) tinha algo contra ricos.

### 3 Procedimentos metodológicos

Para alcançar nossos objetivos e analisar a ocorrência dos pressupostos e subentendidos na letra da música “Pavão Pavãozinho”, utilizamos o modelo de análise proposto por Ana Zandwais (1990), no seu livro *Estratégias de leitura*, que consiste em um modelo de esquema de contextualização pragmática, que busca apresentar de forma topicalizada informações sobre sujeitos ou instituições, presentes no texto, da seguinte maneira:

- a) participantes do discurso – neste item [são] englobados os agentes individuais ou institucionais referidos nos discursos;
- b) posições ocupadas e atribuições dos participantes – neste item [são] englobadas as funções ocupadas por agentes individuais e institucionais referidos nos discursos, bem como as atribuições decorrentes de cada função;
- c) momento e lugar de enunciação – neste item, [são] englobadas as referências situacionais históricas, espaciais e temporais que caracterizam a produção de cada texto”. (ZANDWAIS, 1990, p. 42).

Além disso, a autora caracteriza o enunciado como uma unidade básica, analisável sob três aspectos simultâneos:

- a) ponto de vista pragmático: [diz respeito à] representação parcial de um ato de fala e de uma situação de enunciação, cujos efeitos não podem ser apreendidos independentemente de uma abrangência de seu contexto total de produção;
- b) ponto de vista da significação: como uma subunidade discursiva semanticamente organizada em termos de unidades significativas ou proposições contidas em uma unidade formal;
- c) ponto de vista sintático: como uma unidade formal equivalente ao período é delimitada por pontos ou marcas formais.” (ZANDWAIS, 1990, p. 42).

Utilizamos esse modelo, pois julgamos o mais adequado aos nossos objetivos. Do ponto de vista da notação, faremos o seguinte: os *enunciados concretos* serão referidos por **E**, os *pressupostos*, quando explicitados, serão indicados por **pp**, e os *subentendidos* serão indicados por **S**. Serão apresentados alguns trechos da canção e, em seguida, será feita a análise dos períodos, com algumas descrições dos subentendidos, isto é, ressaltaremos algumas informações que podem ser depreendidas dos termos

---

<sup>5</sup> Embora a exegese do texto bíblico citado esteja sujeita a variações, recorreremos àquela que julgamos mais simples tanto do ponto de vista da interpretação bíblica, quanto do ponto de vista de nossa argumentação.

sem nos comprometer ou comprometer o autor, porém seguindo uma lógica, um raciocínio que a leitura das entrelinhas pode proporcionar ao interlocutor.

#### 4 Análise de dados

A música escolhida para análise, “Pavão Pavãozinho”, é uma canção de cunho cristão, que faz parte do CD *Glória*, da cantora Fernanda Brum, e que foi lançado em 2011 pela gravadora MK Music. Em maio de 2011, foi lançado também um clipe da canção, que teve como locação várias comunidades do Rio de Janeiro, como Complexo do Alemão, Pavão Pavãozinho, Vigário Geral, além da escada da Lapa e a Central do Brasil. O clipe também contou com participações de outros grupos musicais, AfroLata, Afromangue, Akoni, além do famoso grupo cultural AfroReggae<sup>6</sup>. O vídeo atingiu mais de um milhão e meio de *views* no *Youtube* e a canção circulou nas principais rádios *gospel* do Brasil.

Fernanda Brum é, além de cantora, líder religiosa (pastora evangélica) e possui uma personalidade musical muito voltada ao campo missionário. Pavão Pavãozinho, conhecido também como Cantagalo, refere-se a um conjunto de favelas situado na fronteira entre os bairros de Ipanema e Copacabana, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, com cerca de cinco mil moradores, que vivem em extrema pobreza e sob o domínio da violência e do tráfico de drogas.

Apresentamos a seguir a letra da música e, em sequência, sua análise, conforme o modelo proposto acima.

#### Pavão Pavãozinho (Fernanda Brum)<sup>7</sup>

1	O que vi na Central do Brasil	20	No Palanque da injustiça onde o pobre passa fome,
2	No Pavão Pavãozinho, em Padre Miguel	21	Onde o órfão, a viúva e o idoso não têm nome
3	Eu não vi em outro lugar, fora daqui	22	Promessas esquecidas de outros carnavais
4	Fora com tanta miséria	23	Lembravam da igreja, agora não lembram mais
5	Vou lá espantar o fantasma do caos	24	Seguiram no batuque dessa dinheirada
6	E mandá-lo pra outro lugar	25	Perderam a visão, agora já não têm mais nada!
7	Pra casa de Apolion		
8	O que vi no agreste mineiro	26	É, é a hora do senado acordar
9	O que vi no sertão, nos ribeirinhos do amazonas	27	É a hora desse povo sacudir
10	Extrapolou, extrapolou	28	É a hora da bondade dominar
11	É, é a hora do senado acordar	29	É, é a hora de crer mais nos tribunais
12	É a hora desse povo sacudir		
13	É a hora da bondade dominar		

<sup>6</sup> O clipe teve apoio e participação do grupo cultural AfroReggae, fundado em 1993. É um grupo que se utiliza da arte e da cultura para gerar transformação social. Ele promove a igualdade de direito, combate, através do trabalho sociocultural, o preconceito e a influência do tráfico de drogas. Além disso, defende como valores a diversidade, a liberdade, a transparência, a inclusão e a inovação.

<sup>7</sup> Letra disponível em: <https://m.letras.mus.br/fernanda-brum/1694226/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

14	É, é a hora de crer mais nos tribunais	30	De exorcizar o mofo das prisões
15	De exorcizar o mofo das prisões	31	De ver nossos velhinhos a cantar
16	De ver nossos velhinhos a cantar		
		32	Oe Oe Oe Oe Oe
17	Incoerência, imprudência e	33	Canta Brasil (3x)
	maledicência,	34	Oe Oe Oe Oe Oe
18	os que queriam pregar	35	Acorda Brasil!
19	perdeu a inocência		

Apresentaremos, a seguir, a análise do texto da letra da música, iniciando pela explicitação de algumas informações de forma topicalizada, conforme modelo de Zandwais (1990).

### A) Participantes do discurso

A<sup>1</sup> Autora – o eu lírico. Deprendido do uso de verbos e pronomes da primeira pessoa.

A<sup>2</sup> Senado. Mencionado nos versos 11 e 26 e indiretamente no verso 20.

A<sup>3</sup> Povo/População brasileira. Mencionado diretamente no verso 12 e indiretamente no trecho dos versos 1-9 e 20-25.

A<sup>4</sup> Pregadores do Evangelho. Mencionados indiretamente no verso 18.

A<sup>5</sup> Marginalizados. Mencionados indiretamente nos versos 2-4, 15-16, 20-21, 30-31.

A<sup>6</sup> Igreja. Mencionada no verso 23.

### B) Posições e atribuições dos participantes

Po. de A<sup>1</sup> – Agente que protesta. Aquela que fala/grita em nome dos esquecidos, dos injustiçados, dos pobres e marginalizados em geral.

Po. de A<sup>2</sup> – É uma noção que deriva do latim *senātus* e que permite designar um dos agentes públicos do Poder Legislativo. O Senado representa parte de um dos três poderes das repúblicas federativas, como é o caso do Brasil, no qual são elaboradas e aprovadas leis em conjunto com a Câmara dos Deputados. O Senado Federal é a casa que representa os estados, diferentemente da Câmara dos Deputados, que representa o povo.

Po. de A<sup>3</sup> – Conjunto de todos os habitantes do Brasil. Geralmente, destinatários dos discursos dos palanques (dos políticos em geral) e dos pregadores religiosos.

Po. de A<sup>4</sup> – Pessoas que falam do Evangelho, que pregam verdades religiosas em nome de Deus; orador sacro.

Po. de A<sup>5</sup> – Todo indivíduo com 60 anos ou mais, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS); que tem poucas posses, que é de pouco valor, necessitado, indigente, mendigo, pedinte, desprotegido, que inspira comiseração; que perdeu um protetor, os pais ou um deles, desamparado, desvalido; mulher a quem morreu o marido e que não contraiu ainda novas núpcias.

Po. de A<sup>6</sup> – Instituição eclesiástica, que goza de autoridade perante a sociedade em que se faz presente e atuante. No Brasil, geralmente refere-se a instituição de denominação cristão

### C) Momento e lugares de enunciação

A música foi lançada em abril de 2011, pela cantora Fernanda Brum, um mês após um massacre ocorrido em Realengo, na zona oeste do Rio de Janeiro, fato gerador de uma comoção mundial no ano de 2011, em que um atirador, passando-se por palestrante, invade uma escola e atira contra dezenas de alunos, matando 4 crianças, deixando 12 feridos, com aproximadamente 60 disparos em 15 minutos. No entanto, parece não haver referência direta a esse fato na música. Nesse mesmo ano, Dilma Rousseff chega ao poder como presidente da república. Também não há referência direta a esse fato político.

A<sup>1</sup> Central do Brasil

A<sup>2</sup> Pavão Pavãozinho

A<sup>3</sup> Padre Miguel

A<sup>4</sup> Apolion

A<sup>5</sup> Agreste Mineiro

A<sup>6</sup> Sertão

A<sup>7</sup> Ribeirinhos do Amazonas

A<sup>8</sup> Tribunais

A<sup>9</sup> Prisões

A<sup>10</sup> Brasil

Po. de A<sup>1</sup> – Estação de trens metropolitanos localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Po. de A<sup>2</sup> – Conjunto de favelas situado na fronteira entre os bairros de Ipanema e Copacabana, na Zona Sul cidade do Rio de Janeiro com vista privilegiada para o mar, situado em um dos bairros mais nobres da cidade, mas com graves problemas sociais, como pobreza, violência e tráfico de drogas. É também conhecida como favela do Cantagalo.

Po. de A<sup>3</sup> – Bairro da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, localizado entre os bairros de Bangu e Realengo com sub-bairros como Vila Vintém (favela, antes pertencente ao exército, mas que, após a década de 1950, foi esquecida; sofreu com a falta de políticas públicas e cedeu espaço para o tráfico de drogas até o surgimento do comando vermelho, que dominou por muito tempo as ações do tráfico de drogas da comunidade).

Po. de A<sup>4</sup> – Anjo do abismo<sup>8</sup>, cujo nome em hebraico é *Abadom* e, em grego,

---

<sup>8</sup> Conforme informa o próprio texto de Apocalipse, *Apollyōn* é usado em Apocalipse 9,11(original em grego: ἔχουσιν ἐπ’ αὐτῶν βασιλέα τὸν ἄγγελον τῆς ἀβύσσου, ὄνομα αὐτῶ Ἐβραϊστὶ Ἀβαδδὼν, καὶ ἐν τῇ Ἑλληνικῇ ὄνομα ἔχει Ἀπολλύων (Apocalipse. 9,11 AGNT)). para traduzir o termo hebraico *abaddon*. Além disso, o vocábulo era usado para designar o rei escorpião que, acreditava-se, atormentava a raça humana. De acordo com Kittel e Friederich (2013, p. 1), o termo “é tirado do Antigo Testamento (p. ex. Jó 28,22), e é uma personificação do local de destruição (Jó 26,6). O grego *Apollyōn* é influenciado pelo uso do termo *apōleia* [abismo]

*Apoliom*, citado nas escrituras bíblicas em Apocalipse 9,11; palavra cujo significado também pode ser “destruição”, “destruidor”.

Po. de A<sup>5</sup> – Região do estado de Minas Gerais pertencente à área do polígono das secas.<sup>9</sup>

Po. de A<sup>6</sup> – Sertão nordestino, também conhecido como sertão, é uma das quatro sub-regiões da Região Nordeste do Brasil. É um dos semidesertos do mundo. Sub-região que apresenta o menor índice pluviométrico de todo o país, escassez e distribuição irregular de chuvas. A população sertaneja, em geral, sofre com a falta de alimentos e água potável nessa sub-região do Nordeste. A área atingida pela seca equivale a três vezes o estado de São Paulo. É parte do polígono das secas.

Po. de A<sup>7</sup> – Reconhecidos como população tradicional por decreto presidencial. População que vive às margens do rio Amazonas, de acordo com as condições disponíveis na natureza. Praticam a subsistência, são extremamente pobres e sofrem com a poluição dos rios (esgoto), assoreamentos e erosão. Praticam o extrativismo, moram em casas de palafitas e, na época das grandes enchentes, é a população que mais sofre com as cheias que invadem suas casas.

Po. de A<sup>8</sup> – Um tribunal (do latim: *tribunalis*, significando “dos tribunais”) é um órgão cuja finalidade é exercer a jurisdição, ou seja, resolver litígios com eficácia de coisa julgada. No entanto, existem também tribunais religiosos, como os tribunais eclesiais das dioceses católicas e tribunais privados, como os tribunais arbitrais para certas atividades econômicas e desportivas.

Po. de A<sup>9</sup> – Locais a serviço do Estado responsáveis pela privação de liberdade de locomoção, determinada por ordem escrita da autoridade competente ou, em caso de flagrante delito, como pena por crime ou delito devidamente comprovado.

Po. de A<sup>10</sup> – República Federativa do Brasil, com sua maior parte de habitantes cristã.

#### **D) Enunciados com seus respectivos pressupostos e subentendidos explicitados**

E<sup>1</sup> “O que vi na Central do Brasil no Pavão Pavãozinho, em Padre Miguel eu não vi em outro lugar, fora daqui.”

S<sup>1</sup> A autora é alguém que viaja para diferentes lugares.

E<sup>2</sup> “Fora com tanta miséria. Vou lá espantar o fantasma do caos e mandá-lo pra outro lugar. Pra casa de Apolion.”

pp<sup>1</sup> O caos é um fantasma.

---

na LXX, e pela ideia de *Apoliom* como deus do tormento e da destruição (Esquilo, *Agamêmon* 1.082).”

<sup>9</sup> Delimitação do semiárido brasileiro (área de 1.108.434,82 km<sup>2</sup>) com índice pluviométrico insuficiente, com grande índice de aridez, risco de seca maior que 60%, com a finalidade de nortear as políticas públicas do Governo Federal, sobretudo as aplicações do fundo constitucional de financiamento do nordeste – FNE.

pp<sup>2</sup> Apolion tem casa.

S<sup>1</sup> A autora é alguém que se preocupa com causas sociais.

S<sup>2</sup> A autora tem conhecimento bíblico.

S<sup>3</sup> O caos é um fantasma miserável.

E<sup>3</sup> “O que vi no agreste mineiro, o que vi no sertão, nos ribeirinhos do amazonas extrapolou, extrapolou.”

pp<sup>1</sup> A autora viu algo no agreste mineiro, no sertão e nos ribeirinhos do amazonas.

S<sup>1</sup> A autora ficou surpreendida com o que viu.

E<sup>4</sup> “É, é a hora do senado acordar. É a hora desse povo sacudir. É a hora da bondade dominar”

pp<sup>1</sup> O senado está dormindo.

pp<sup>2</sup> O povo está parado.

pp<sup>3</sup> A bondade não está dominando.

S<sup>1</sup> A autora é alguém que está protestando.

E<sup>5</sup> “É, é a hora de crer mais nos tribunais. De exorcizar o mofo das prisões. De ver nossos velhinhos a cantar”

pp<sup>1</sup> Estão crendo pouco nos tribunais.

pp<sup>2</sup> As prisões tem mofo.

pp<sup>3</sup> Há velhinhos.

S<sup>1</sup> A autora é uma pessoa que acredita na justiça exercida pelo poder judiciário.

S<sup>2</sup> O mofo precisa ser retirado (exorcizado).

E<sup>6</sup> “Incoerência, imprudência e maledicência, os que queriam pregar perdeu a inocência”

pp<sup>1</sup> Os que queriam pregar já foram inocentes.

pp<sup>2</sup> Pessoas já quiseram pregar.

S<sup>1</sup> Os pregadores inocentes foram corrompidos pela incoerência, imprudência e maledicência de terceiros.

E<sup>7</sup> “No Palanque da injustiça onde o pobre passa fome, onde o órfão, a viúva e o idoso não têm nome”

pp<sup>1</sup> A injustiça é vista pelo pobre, pelo órfão, pela viúva e pelo idoso.

pp<sup>2</sup> Pobre não come no palanque.

pp<sup>3</sup> Órfão, viúva e idoso não são reconhecidos no palanque.

S<sup>1</sup> Palanque é lugar de pessoas bem sucedidas.

E<sup>8</sup> “Promessas esquecidas de outros carnavais. Lembravam da igreja, agora não lembram mais”

pp<sup>1</sup> Promessas foram feitas em outras épocas.

pp<sup>2</sup> Promessas foram lembradas antes.

pp:3 A igreja já foi lembrada.

S<sup>1</sup> Existem pessoas desonestas.

S<sup>2</sup> Existem pessoas que abandonaram suas crenças religiosas.

E<sup>9</sup> “Seguiram no batuque dessa dinheirada. Perderam a visão, agora já não têm mais nada!”

pp<sup>1</sup> Eles estavam no batuque do dinheiro antes.

pp:2 Já tiveram visão antes.

S<sup>1</sup> A visão era tudo que tinham.

S<sup>2</sup> Tinham algo além da visão e perderam também.

E<sup>10</sup>: Oe Oe Oe Oe Oe Canta Brasil! Oe Oe Oe Oe Oe Acorda Brasil !

p:1: O Brasil está dormindo.

#### 4.1 Considerações sobre o texto analisado

Para a escolha da canção, partimos de uma análise intuitiva de que ela faz referência a problemas de nosso país. Canção direcionada a um acordar que a compositora da canção teve em relação a alguns lugares específicos do país que vivem em situações de miséria (miséria financeira, intelectual e espiritual) e também à realidade vivenciada pelos presidiários (miseráveis de espírito), idosos do país (anônimos e ignorados) e realidade do povo brasileiro que perece por falta de um governo mais humano e justo (“É, é a hora do senado acordar. É, é a hora da bondade dominar. [...] Seguiram no batuque dessa dinheirada [...] No Palanque da injustiça onde o pobre passa fome onde o órfão, a viúva e o idoso não têm nome”)

O texto apresenta, em seu conteúdo, algumas figuras de linguagem, vocabulário específico de algumas regiões e de grupos religiosos. Em se tratando de figuras de linguagem, predominam as metáforas e as metonímias. Por meio do entendimento dessas figuras de linguagens, podemos compreender com mais clareza como é elaborado o discurso veiculado pela canção. No trecho “é hora do Senado acordar”, por exemplo, encontramos uma metonímia, mas que, nessa situação, trata-se de um mecanismo linguístico que a autora usa para expressar ao público que não é o Senado instituição, com seus senadores, parte de um dos três poderes da República, que está dormindo, pois não se trata das pessoas, mas de um dos representantes do Poder Legislativo, que, por sua vez, deveria legislar, em conjunto com a Câmara Federal, de acordo com os interesses dos eleitores, isto é, do povo, mas que não está exercendo seu papel no combate, principalmente, da violência (em suas diversas

formas) e principalmente da injustiça.

Em outro trecho, a autora afirma que é a hora de “exorcizar o mofo das prisões”. Nessa expressão, podemos perceber que, além de uma metáfora, ela também usa uma expressão do campo religioso, atualmente muito usual no protestantismo. Em outras palavras, “exorcizar” seria o ato de “expulsar demônios”. Porém não se exorcizam lugares, mas pessoas. É o que se pode verificar pelo sentido bíblico-teológico do termo “exorcizar”:

Jesus, no novo testamento, expulsou (grego: ἐκβάλλω – *ekballō*), fez sair (grego: ἐξελεύσομαι – *exerchomai*) numerosos demônios (Mateus 4,24; Marcos 1,34; L 6,18) [Marcos 1,35...] tecnicamente, porém, reserva-se o termo aos casos de possessão pelo demônio. O possesso é o lugar do combate entre dois adversários: o taumaturgo e o demônio, do qual o homem deve ser libertado. (VAN DEN BORN, 2013, p. 505).

Ao usar a expressão “exorcizar”, a autora da música está pedindo que os demônios dos mofos sejam removidos das prisões (mofo só existe onde não há renovação, limpeza) e que, no combate entre o poder judiciário (taumaturgo) e a violência (demônio), o poder judiciário exerça justiça no país colocando nas prisões quem de fato deveria estar lá e libertando, assim, quem está preso, mas que já deveria estar livre por uma série de razões que extrapolam a esfera jurídica. Nesse caso, de forma dedutiva, podemos inferir que quem deveria estar nas prisões são os criminosos, especificamente aqueles que lesam cidadãos do bem, como os idosos e demais integrantes do povo, conforme se lê no trecho “é a hora de crer mais nos tribunais, de exorcizar o mofo das prisões, de ver nossos velhinhos a cantar”.

Ao continuar a leitura, pode-se ainda encontrar outra informação. A autora pede para que o poder judiciário exerça justiça, porém deixa claro que isso só será possível através da crença do poder legislativo no judiciário: “é a hora de crer mais nos tribunais”; e uma forma disso acontecer é por meio da ação do povo, “é a hora desse povo sacudir”, ou seja, através do protesto do povo, de um movimento de baixo para cima. Já que o Senado cria (ou pelo menos deveria criar) leis que protegem o povo e não os criminosos; o poder judiciário deve (deveria) ser capaz de exercer justiça e proporcionar segurança a toda sociedade brasileira, inclusive aos idosos e aos demais desvalidos, que eles representam e que compõem maioria absoluta da sociedade.

Em geral, a canção, ao mesmo tempo em que protesta em favor do povo e contra os problemas sociais do país, é também um “hino” como chamam os cristãos, pois apresenta nas entrelinhas um discurso religioso, cuja base está nos princípios judaico-cristãos, mais especificamente cristãos. É o mesmo discurso religioso que ecoa desde os primórdios da formação do povo de Israel, conforme se pode ver na citação a seguir (e que foi reafirmada mais drasticamente pelo cristianismo): “[Deus] Que faz justiça ao órfão e à viúva, e ama o estrangeiro, dando-lhe pão e vestes” (Deuteronômio 10,18). Em razão de seu papel de líder religiosa (pastora evangélica), Fernanda Brum, por meio de seu discurso cantado, realiza duas ações simultâneas: denúncia as injustiças sociais e divulga os princípios de sua fé religiosa.

## 5 Considerações finais

Para a compreensão de um texto, é imprescindível o conhecimento – ainda que intuitivo – de recursos linguísticos mais sofisticados que os falantes usam para produzir sentido. É por isso que, em nosso trabalho, analisamos a letra de uma música a partir de elementos linguísticos específicos, pressupostos e subentendidos, a fim de chegarmos a uma compressão geral da letra.

Partimos do ponto de vista da significação, mas foi necessário também passar pelo ponto de vista pragmático para se apreender o sentido mais amplo do texto, depreendido a partir da identificação dos pressupostos e dos subentendidos do texto.

Analisar o significado estritamente linguístico do texto, como no caso de algumas pressuposições é insuficiente, isso porque diversos conhecimentos de mundo mobilizados pela canção demandam outras operações linguístico-cognitivas, isto é, mobilizam conhecimentos relativos tanto ao significado estritamente linguístico, quanto ao conhecimento do contexto (espacial, temporal, social, pessoal, etc.) em que o enunciado (a canção) circula.

Para se compreender o sentido mais amplo da letra, foi necessário se ter informações históricas, geográficas, sociais e culturais tanto de agentes individuais e institucionais referidos no texto quanto dos próprios elementos linguísticos utilizados pela cantora, que situam o texto em um discurso religioso de protesto. Desse modo, foi de extrema importância o conhecimento extratextual da cultura judaico-cristã partilhada em nossa sociedade.

Assim, levando-se em consideração a importância que têm as relações sociais entre o autor, texto e leitor e as implicações ao se considerar o contexto, cabe afirmar que é de extrema importância que os profissionais da educação (e todos aqueles que trabalham com leitura e produção de textos em geral) considerem o fato de que, para todo texto, existe um contexto e que para todo “dito” pode existir “o não dito” necessário ao “sentido”. Desse modo, o estudo do subentendido contribui para o entendimento do discurso. O processo de entendimento se dá quando o leitor constrói o sentido a partir da relação de todas as suas estruturas de conhecimento vinculadas a elementos culturais, políticos e sociais que o possibilite fazer inferências e atribuições sem fugir das reais possibilidades interpretativas de um texto. Do ponto de vista pedagógico, esse tipo de análise pode ser relevante para o trabalho com texto em ambiente escolar, servindo de exemplo para se utilizar a música para melhorar a interpretação textual, a partir de uma base teórica clara e bem fundamentada. Esse tipo de trabalho poderia contribuir também para deixar os ouvintes mais atentos às mensagens das músicas que ouvem e que cantam em seu dia a dia.

## Referências

BÍBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e atualizada no Brasil. Barueri, SP: Sociedade Bíblia do Brasil, 2008.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, Jorge Campos da. A teoria inferencial das implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 12-17, jul./set. 2009.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

KITTEL, Gerhard; FRIEDRICH, Gerhard (org.). *Dicionário Teológico do Novo Testamento*. Condensado por Geoffrey W. Bromiley. Tradução Afonso Teixeira Filho *et al.* São Paulo: Cultura Cristã, 2013. vol. 1.

LEBLER, Cristiane Dall Cortivo. Pressupostos e subentendidos segundo a teoria da argumentação na língua. *Gragoatá*, Niterói, v. 21, n. 40, p. 295-316, 2016.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução de Fabiana Comesu. São Paulo: Contexto, 2004.

MENEGUSSO, Gustavo. Análise pragmática de textos orais e escritos. 2008. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/frederico/images/projetos/textos-academicos/Modelo%20de%20Artigo%20-%20Analise%20Pragmatica%20de%20Textos%20Orais%20e%20Escritos%20-%20Menegusso.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

VAN DEN BORN, A. *Dicionário Enciclopédico da Bíblia*. Tradução Fr. Ary E. Pintanrelli e Fr. Orlando A. Bernardi. 2. ed. rev. sob dir. Centro "Informática e Bíblia" Abadia de Maredsous. São Paulo: Loyola; Paulinas; Paulus; Academia Cristã, 2013.

ZANDWAIS, Ana. *Estratégias de leitura: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal*. Porto Alegre: Sagra, 1990.

## Discurso, imagens e emoções: uma análise da entrevista de Dilma Rousseff ao telejornal SBT Brasil à luz dos elementos verbais, paraverbais e não verbais

*Discourse, images, and emotions: analyzing Dilma's Rousseff interview to  
SBT Brasil newscast through verbal, paraverbal and nonverbal elements*

**Douglas Ribeiro de Moura**

Mestre em Letras, área de Estudos do Texto e do Discurso, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

E-mail: douglasrmoura@gmail.com

**Resumo:** O processo de impeachment ocorrido entre dezembro de 2015 e agosto de 2016 teve como resultado o término antecipado do segundo mandato de Dilma Vana Rousseff, acusada de crime de responsabilidade, e a conseqüente ascensão de seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia, ao comando do Poder Executivo nacional. Conturbada desde sua instauração, a ação fortaleceu o sentimento de polarização político-partidária no país e foi o principal assunto da instância midiática durante seu transcurso. Este trabalho apresenta uma análise retórico-argumentativa da entrevista concedida pela ex-mandatária ao telejornal SBT Brasil em 29 de junho de 2016, momento em que estava afastada provisoriamente da Presidência da República. Tendo como suporte os pressupostos da Teoria Semi linguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2001, 2004, 2005, 2007, 2012, 2015a, 2015b, 2016), os elementos verbais, paraverbais e não verbais (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996) e as provas retóricas (ARISTÓTELES, 2005), procurou-se identificar quais foram os *ethé* e os *pathé* evidenciados por Dilma na ocasião. Concluiu-se que ela buscou construir *ethé* favoráveis, como de potência, de tranquila, de injustiçada, de democrática e de conhecedora dos processos legais, assim como tentou patemizar seu discurso, especialmente ao tratar das acusações que sofria e dos adversários políticos que enfrentava.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Teoria Semi linguística. Argumentação.

**Abstract:** The impeachment process that took place between December 2015 and August 2016 resulted in the early termination of Dilma Vana Rousseff's second term, accused of a crime of responsibility, and the consequent rise of her vice-president, Michel Miguel Elias Temer Lulia, to the command of National executive branch. Troubled since its establishment, the action strengthened the feeling of political and party polarization in the country and was the main subject of the media during its course. This paper presents a rhetorical-argumentative analysis of the interview granted by the former representative to the newscast SBT Brasil on June 29, 2016, when she was temporarily removed from the Presidency of the Republic. Based on the assumptions of the Semi linguistic Theory of Discourse (CHARAUDEAU, 2001, 2004, 2005, 2007, 2012, 2015a, 2015b, 2016), the verbal, paraverbal and non-verbal elements (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996) and the rhetorical tests (ARISTÓTELES, 2005), we sought to identify which *ethé* and *pathé* were evidenced by Dilma at the time. It was concluded that she sought to build favorable *ethé*, as of power, of

tranquility, of injustice, of democracy and of knowledge of legal processes, as well as trying to make her speech more patronizing, especially when dealing with the accusations she suffered and the political adversaries she faced.

**Keywords:** Discourse Analysis. Semiolinguistic Theory. Argumentation.

---

## 1 Considerações iniciais

Para Patrick Charaudeau (2015a, 2016), fundador da Teoria Semiolinguística do Discurso (TSD), certos componentes integram o quadro da ação política. Esses elementos, que o autor denomina de instâncias, contribuem, cada um à sua maneira, para a dinâmica das chamadas democracias representativas; são quatro: instância política, instância adversária, instância cidadã e instância midiática.

Como nesse sistema de governo, os cidadãos utilizam o voto para transferir poderes temporários de decisão a um número restrito de sujeitos, e estes, por sua vez, devem trabalhar visando ao bem-estar da coletividade que lhe delega autoridade, é possível identificar as responsabilidades de duas das instâncias supracitadas: política e cidadã.

A instância adversária, para Charaudeau (2015a), também é composta por indivíduos que buscam poder. A diferença em relação à instância política está na ausência do centro das tomadas de decisões, ou seja, em seu caráter de oposição ao governo estabelecido. É importante salientar que a existência de uma instância adversária é fundamental para democracias que se pretendam sólidas, uma vez que representa parcela importante da opinião pública, especialmente em um regime político que pressupõe a liberdade e a divergência de pensamentos.

Há ainda uma quarta instância, midiática, que, segundo Charaudeau (2015a, 2016), não participa diretamente das tomadas de decisão, pois não é eleita, embora forneça à instância cidadã as informações relativas às atividades dos políticos (sejam eles da instância política ou da adversária).

Ainda segundo o criador da TSD, o aumento do interesse público pelas atividades que têm relação direta com a vida social é característica dos momentos de crise ou de instabilidade governamental. No Brasil, após as jornadas de junho de 2013 e, mais especificamente, após o ano de 2014, que trouxe consigo índices econômicos abaixo do esperado, altas inflacionárias, divulgações de escândalos de corrupção que envolveram membros pertencentes à cúpula do Partido dos Trabalhadores (PT), o partido da então Presidente Dilma Vana Rousseff, entre outros, observou-se um crescimento da insatisfação da instância cidadã, o que provocou manifestações em várias cidades do país (e influenciou diretamente nos resultados eleitorais dos anos seguintes, levando ao quadro político atual). Em meio a esse cenário, integrantes da instância adversária mobilizaram-se e iniciaram discussões a respeito da possibilidade de um processo de *impeachment* ser instaurado.

Em 2 de dezembro de 2015, o (naquele momento) Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), aceitou um dos 37 pedidos de impedimento presidencial a ele encaminhados. O desfecho foi a saída definitiva de Dilma Rousseff do comando do

Poder Executivo em 31 de agosto de 2016, após votação no Senado Federal. Antes disso, porém, houve uma primeira votação na Câmara dos Deputados, que afastou, em 12 de maio e em caráter provisório (o prazo máximo seria de 180 dias), a Presidente e elevou seu vice, Michel Temer, também do PMDB, ao mais importante cargo político do Brasil.

Diante desses acontecimentos, o PT e sua base aliada adotaram o discurso do “golpe”. Por outro lado, a (então) instância adversária defendeu a legalidade do trâmite amparando-se na Constituição Federal de 1988. O resultado das movimentações foi um (re)despertar da atenção da população brasileira ao jogo de interesses que é próprio do cenário político, uma abordagem incessante da mídia sobre os acontecimentos e uma atuação forte de governistas e oposição, que se revezaram sob tal denominação.

Possuindo como foco, portanto, uma parte específica do segundo processo de *impeachment* aberto no Brasil desde a redemocratização, ocorrida em 1985, que foram os 111 dias em que Dilma Rousseff esteve afastada da Presidência da República e Michel Temer assumiu o comando do Poder Executivo interinamente, propõe-se este artigo. Buscou-se analisar como foram projetadas, em uma entrevista concedida ao telejornal SBT Brasil, em 29 de junho de 2016, pela então presidente afastada, duas das três provas técnicas propostas por Aristóteles (2005), a saber, o *ethos* e o *pathos*. Utilizando também os pressupostos da TSD, de Charaudeau (2001, 2004, 2005, 2007, 2012, 2015a, 2015b, 2016), e os elementos verbais, paraverbais e não verbais de Kerbrat-Orecchioni (1996), o objetivo foi identificar quais foram os *ethé* e os *pathé* evidenciados por Dilma na ocasião, ou, dito de outra forma, analisar como Rousseff tentou convencer os ouvintes de que estava sendo injustamente acusada e que, portanto, deveria obter o apoio da população em sua tentativa de retornar ao poder. Entender as estratégias e as atitudes dos atores políticos diretamente envolvidos (neste artigo, de um deles) em um episódio tão importante para a história brasileira foi a justificativa para a realização do estudo.

Como a entrevista ao SBT Brasil possui aproximadamente quarenta minutos de duração, optou-se por um recorte temático: as análises se deram apenas sobre trechos em que a ex-mandatária comentou o processo que sofria naquele momento. A conversa também se encontra disponível para consulta no YouTube, de onde foi transcrita. Nessa etapa específica do trabalho, utilizaram-se os critérios de transcrição apontados por Lima (2001) e aplicados a outro *corpus* por Reis (2017), que serviu de base para o presente artigo.

Assim, acredita-se que foi possível analisar as características e as restrições impostas à situação de comunicação específica do estudo, os sujeitos envolvidos, bem como identificar os *ethé* e os *pathé* demonstrados. Antes das análises, porém, fez-se necessário abordar alguns conceitos que foram fundamentais para o trabalho, no referencial teórico, e expor os procedimentos metodológicos utilizados. Após as análises, ainda foram apresentadas as considerações finais dos pesquisadores.

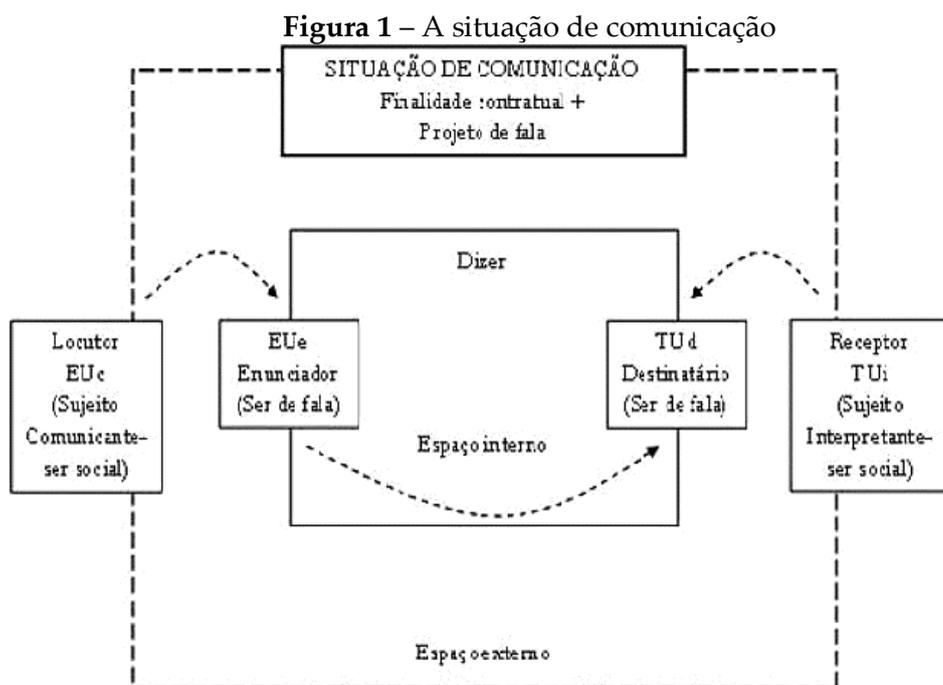
## 2 A situação de comunicação, os sujeitos e o gênero discursivo

A TSD entende o ato de linguagem como “o produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas, mais ou menos conscientes, das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade à qual pertencem” (CHARAUDEAU, 2001, p. 29). Em outras palavras, tanto as características psicológicas quanto as sociais e linguísticas dos sujeitos são levadas em consideração na produção de sentidos. Nesse ato de linguagem, há, consoante Charaudeau (2001), um duplo espaço: o do dizer e o do fazer, que correspondem, respectivamente, a um circuito interno e a um externo, indissociáveis.

Os sujeitos, então, correspondem a abstrações definidas de acordo com a posição que ocupam no ato linguageiro. Os parceiros, ou seja, o sujeito comunicante e o sujeito interpretante, localizam-se no circuito externo e só existem mediante um reconhecimento mútuo entre si face a um estatuto por eles imaginado e que é criador de um jogo de expectativas. Já os protagonistas, que são tanto o sujeito enunciador quanto o sujeito destinatário, são “seres de fala”, integrantes do circuito interno, que assumem papéis atribuídos pelos parceiros com base em uma relação contratual.

Há no ato de linguagem, portanto, uma espécie de encontro entre uma instância de produção, que é um EU-comunicante (EUc), que se dirige a um TU-destinatário (TUd), assim como um processo de interpretação, no qual um TU-interpretante (TUi) cria para si uma imagem do locutor EU-enunciador (EUe).

A situação de comunicação que propõe Charaudeau (2012) pode ser visualizada na figura a seguir.



Fonte: Charaudeau (2012, p. 77).

No caso da entrevista que se toma como *corpus*, é possível observar uma alternância de papéis entre Dilma e seu entrevistador, Kennedy Alencar. Porém, como se lidou apenas com as respostas da ex-presidente, o EUC é Dilma Rousseff, ser psicossocial e empírico, que responde às perguntas e expõe argumentos de defesa. O TUi inicial é o entrevistador, seu interlocutor direto. No entanto, como a conversa é destinada ao público, formado por pessoas reais que assistem à entrevista, pela televisão ou pela internet, e que (ao menos teoricamente) desejam saber sobre os temas debatidos, é acionado um TUi composto. No espaço interno, por outro lado, tem-se um EUE, ser de fala, também Dilma Rousseff, representante não somente de si mesma, mas de um cargo (que no momento da fala lhe havia sido retirado de maneira provisória), de um partido político e de um posicionamento ideológico de esquerda, que debate, que responde, que explica etc. Esse EUE se dirige, em um primeiro instante, ao TUD na figura de Kennedy Alencar, mas também ao público idealizado.

Para Charaudeau (2012), todo ato de linguagem se realiza a partir de um contrato, no qual a capacidade dos sujeitos reconhecerem as competências mútuas é pressuposta, como também o é a existência de restrições e de estratégias durante a comunicação estabelecida. Assim, o próprio gênero discursivo é situacional, determinado por um conjunto de restrições. Partindo do que foi visto até o momento, entende-se que o objeto de estudo é uma entrevista política. Sobre esse (sub)gênero, Charaudeau (2015b) diz que o entrevistado, sujeito político, pode representar a si mesmo ou a um grupo, partido, linha ideológica etc. que possua poder de pressão. Dilma Rousseff, como já citado, representava, no momento da entrevista, a si mesma enquanto indivíduo, mas também ao cargo de Presidente da República afastada e membro do PT, historicamente posicionado à esquerda do espectro político. Como Charaudeau (2015b) indica que os políticos não podem externar tudo o que pensam, sob o risco de serem mal interpretados ou de exporem o que não desejariam, os entrevistadores buscam extrair o máximo de informações possível, tentando trazer às claras aquilo que se supõe restrito, tudo isso através de uma encenação de falsa inocência, sem que se perca a imagem de seriedade e de profissionalismo. O encarregado de entrevistar Dilma Rousseff foi o mineiro Kennedy Alencar Duarte Braga, ou simplesmente Kennedy Alencar, integrante do SBT Brasil entre março de 2014 e outubro de 2017, reconhecido no meio jornalístico por sua atuação nas áreas de política e economia. Observou-se que Kennedy de fato buscou conseguir informações mais detalhadas sobre o processo de *impeachment* por meio das perguntas, ainda que estivesse bastante informado e preparado para discutir o tema.

Outras questões que não podem ser deixadas de lado ao lidar com as entrevistas políticas são a possibilidade de antecipação de perguntas e respostas, as estratégias de esquivas utilizadas pelos entrevistados, o controle adequado do tempo, a profundidade das respostas (que poderão gerar desinteresse nos leitores, ouvintes, espectadores) etc. No presente artigo, analisou-se uma entrevista previamente agendada, sobre a qual pairam todos esses apontamentos de Charaudeau (2015b). É sabido que a equipe de *staff* de Dilma Rousseff pode tê-la preparado para responder

de determinada maneira frente a um ou a outro questionamento, o que, acredita-se, não prejudica o levantamento aqui realizado.

### 3 As provas retóricas

Segundo Danblon (2005), Aristóteles tinha como objetivo aliar a racionalidade à arte da persuasão. O estagirita indicava, nesse sentido, a existência de dois tipos de provas retóricas: as técnicas e as extra técnicas. Ao passo que as extra técnicas extrapolavam a oratória ou eram a ela pré-existentes, como os fatos, os dados e as evidências, as técnicas eram derivadas do discurso; estas seriam três: a imagem do orador, a disposição favorável do auditório e o discurso em si. Trabalha-se aqui, respectivamente, com os conceitos de *ethos*, de *pathos* e de *logos*, capazes de prover um argumento persuasivo ao orador que se apresenta perante ao público.

O *ethos* se relaciona à imagem construída pelo orador com o objetivo de aumentar a adesão de sua plateia. No âmbito da Análise do Discurso (AD), seria possível resgatar algumas reformulações históricas do conceito. No presente trabalho, entretanto, privilegiou-se a visão de Charaudeau (2015a), acrescida do que Amossy (2016) viria a caracterizar como *ethos* prévio, ou seja, um tipo de conhecimento anterior do auditório sobre o falante. Para o teórico francês, o *ethos* pode ser tomado como uma estratégia do discurso político, o que permite aos atores (no caso deste estudo, a Dilma Rousseff) trabalharem sua imagem visando à conquista do auditório. Tal conquista, não se pode esquecer, passa pela adequação dos *ethé* do orador aos valores, às crenças e aos imaginários compartilhados pelo público.

Utilizou-se, portanto, uma perspectiva que engloba tanto os *ethé* discursivos quanto os *ethé* prévios de Dilma Rousseff. Considerou-se essa preconcepção, pois acredita-se que no discurso político há uma disposição muito maior em escutar e crer naqueles que se colocam como representantes de uma ou de outra filiação ideológica do que em outros campos da vida social.

O *pathos*, por sua vez, é a prova retórica por meio da qual o orador suscita emoções em seu auditório para alcançar a persuasão. Para Charaudeau (2007), é possível estudar os sentimentos a partir de uma perspectiva linguageira considerando uma situação específica de comunicação, no caso deste estudo, a do discurso político.

Importante ressaltar que a tentativa de suscitar emoções por si só não garante êxito, sendo indispensável que o dispositivo (mas também os integrantes) esteja predisposto ao surgimento dos efeitos, que o campo temático preveja a existência de um universo de patemização e que o enunciador realize uma encenação discursiva com finalidade patemizante. Ademais, é preciso alertar que as análises englobam apenas potenciais efeitos de sentido, uma vez que a AD ainda não se debruça de maneira satisfatória sobre as emoções de fato sentidas.

Ao contrário do *ethos* e do *pathos*, o *logos* é o que se poderia chamar de prova verdadeiramente racional. Na concepção de Aristóteles (2005), seria o uso da razão como meio de alcançar a persuasão. Especificamente neste artigo, optou-se por não trabalhar tal prova retórica, a despeito de ser amplamente mobilizada nos excertos

analisados. Essa decisão se pauta pelo desejo de levantar os componentes mais emocionais da entrevista, uma vez que o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff mobilizou e dividiu opiniões entre grande parte da população brasileira, costumeiramente afastada das rotinas governamentais. Em suma, o *ethos* liga-se ao orador, o *pathos* ao auditório e o *logos* ao discurso.

#### 4 Os elementos verbais, paraverbais e não verbais

Kerbrat-Orecchioni (1996) classifica as unidades da língua, a saber, as fonológicas, as lexicais e as morfossintáticas como elementos verbais da comunicação oral. Amossy (2010), que dialoga com a teoria de Orecchioni trazendo a discussão para o campo da AD, afirma que o objetivo de uma análise argumentativa é entender como as escolhas linguísticas do orador orientam seus posicionamentos. No caso dos *ethé*, são analisados os substantivos, os adjetivos e os verbos que abarcam cargas valorativas, positivas ou negativas. Para os *pathé*, a atenção se volta para os marcadores de emoções (expressas ou suscitadas), mas também aos adjetivos, aos substantivos e aos advérbios.

Os elementos paraverbais são as unidades relacionadas ao canal auditivo, acompanhantes do que é propriamente linguístico, como é o caso das entonações, das pausas, da intensidade da fala, da pronúncia e das características da voz.

Por fim, os elementos não verbais são aqueles concernentes ao que é percebido visualmente nos indivíduos. São os casos das vestimentas, das posturas, das atitudes, dos gestos, das expressões faciais, entre outros.

Percebe-se, assim, que os três elementos propostos por Kerbrat-Orecchioni (1996) podem se ligar às provas aristotélicas do *ethos* e do *pathos* à medida que estabelecem um diálogo possível.

#### 5 Procedimentos metodológicos

Como já apontado, a entrevista concedida por Dilma Rousseff ao jornalista Kennedy Alencar em Brasília foi ao ar durante o telejornal SBT Brasil exibido em 29 de junho de 2016. As análises, todavia, tomam por *corpus* os dois vídeos disponibilizados na plataforma YouTube, os quais compõem o referido diálogo.

A primeira parte tem duração de 19 minutos e 10 segundos, ao passo que a segunda possui 20 minutos e 30 segundos, totalizando 39 minutos e 40 segundos de conversa. Vale ressaltar que ambos os vídeos foram disponibilizados na rede pelo canal Jornalismo SBT, ou seja, por um veículo diretamente ligado à emissora responsável pela realização da entrevista.

A primeira atividade foi transcrever toda a materialidade linguageira, isto é, os 39 minutos e 40 segundos da troca estabelecida entre Dilma e Kennedy. Somente em um momento posterior é que se optou pelo recorte temático, sendo a tarefa de localizar quais eram as passagens que tratavam do processo de *impeachment* a segunda ação. Em seguida, cinco trechos sobre o tema acima descrito foram selecionados e analisados. Para realizar a transcrição da entrevista, utilizou-se o

quadro de símbolos proposto por Lima (2001), o qual está apresentado na Figura 2, abaixo.

**Figura 2 – Critérios para transcrição do *corpus***

SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> :
Pausa curta: vírgula ( , )
Pausa média: ponto final ( . )
Pausa longa: ...
Trecho ininteligível: asterisco entre parênteses (*)
Fala enfatizada, volume mais forte: CAIXA ALTA
Fala normal: sem marca
Fala suavizada, fraca: <u>grifo</u>
Fala muito suavizada, quase sussurrando: <i>itálico</i>
Fala vagarosa, destacando bem as palavras, ritmo silábico: separação em sílabas convencional. Ex: jus-ti-ça
Prolongamento vocálico: ::
Dúvidas ou suposições: escreve-se nos parênteses o que se supõe ter ouvido
Sinais de pontuação convencionais, com as mesmas funções que são usados na escrita: interrogação ( ? ), exclamação ( ! ), dois pontos ( : )
Comentários do analista: [ ]

Fonte: LIMA (2001, *apud* REIS, 2017, p. 116).

Os critérios acima definidos apresentaram-se válidos para a análise dos elementos verbais e paraverbais presentes na fala de Dilma Rousseff. Como também foram analisados os elementos não verbais, relacionados ao visual, decidiu-se apresentar congelamentos de tela, nos quais é possível verificar a vestimenta e também a expressão facial da ex-mandatária no momento de suas respostas. A ideia é que, partindo desse conjunto de procedimentos metodológicos, as análises possam apresentar um quadro satisfatório da situação analisada.

## 6 Análises

Conforme já pontuado, foram selecionadas cinco respostas dadas por Dilma Rousseff ao entrevistador do SBT Brasil, Kennedy Alencar. No momento da entrevista, Dilma estava afastada do cargo de Presidente da República havia 48 dias, tempo em que se dedicou a preparar a defesa no processo de *impeachment* juntamente com o advogado e ex-ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, e a articular, como manda o jogo político, suas estratégias com a base aliada e até mesmo com eventuais senadores indecisos. Por isso mesmo, foi possível perceber certa cautela ao lidar com os envolvidos nos passos seguintes do processo, como os membros do Supremo Tribunal Federal (STF) e os senadores, o que não ocorreu com seus adversários diretos, casos de Eduardo Cunha e de Michel Temer.

A seguir, são apresentados cada um dos cinco trechos, seguidos das análises e das impressões gerais. A primeira passagem é a seguinte:

Primeiro, sabe, Kennedy, nunca a batalha no caso de um impeachment de uma Presidenta dentro dos parâmetros da Constituição brasileira é pura e simplesmente uma batalha política, é sempre uma batalha jurídico-política, porque o impeachment está previsto na Constituição. No entanto, é exigido que haja crime de responsabilidade. O que que é o resultado da perícia feita pela comissão do Senado? O resultado é o seguinte: constata-se que não há a minha participação no Plano Safra, ou seja, na transferência de recursos para financiar a agricultura comercial e a agricultura familiar. COMO NÃO HÁ NENHUM ATO MEU - porque aliás nós viemos insistindo nisso desde o início, dizendo que “olha, não há previsão de participação presidencial na execução do Plano Safra” - então, não há como dizer que eu cometi QUALQUER IRREGULARIDADE, EU NÃO ESTOU FALANDO NEM CRIME, SEQUER IRREGULARIDADE, quando se trata de pedaladas fiscais. No caso dos decretos, também, o que é acusado nos decretos? É que alguns dos gastos dos decretos ultrapassavam a meta. (Trecho 1).

Com relação aos elementos verbais, destaca-se inicialmente a utilização da expressão “batalha” para se referir ao processo de *impeachment*. A escolha lexical demonstra claramente um posicionamento de confronto aos opositores por parte de Rousseff, algo que se viu durante toda a entrevista. Em seguida, chamou a atenção a palavra “presidenta”, no feminino. É sabido que Dilma sempre demonstrou orgulho por haver sido a primeira (e até o momento a única) mulher a ocupar o principal cargo político do país. Ao reafirmar essa característica, acredita-se que ela buscou suscitar emoções positivas nas mulheres, maioria do eleitorado brasileiro no ano de sua reeleição. O uso constante da primeira pessoa do singular, por sua vez, pode significar que a entrevistada tomou para si a responsabilidade de não ter cometido atos de irregularidade, uma notória tentativa de construção do *ethos* de honesta.

No que diz respeito aos elementos paraverbais, Dilma subiu o tom de voz ao afirmar que não houve qualquer ato seu (nos dois mandatos) que pudesse ser enquadrado como crime de responsabilidade. Presume-se que essa foi tanto uma forma de fortalecer a imagem de honesta, quanto uma tentativa de suscitar emoções favoráveis a si, como os de alguém que estava sendo injustamente culpabilizada por algo que não cometeu e que, portanto, deveria ser inocentada.

Embora Charaudeau (2015a) classifique o *ethos* de potência como tipicamente masculino, a resistência de Dilma em ceder às pressões ou em negociar com seus adversários, assim como o tom de voz mais alto, podem indicar uma busca pela exposição da força, do enfrentamento, enfim, dessa potência.

Aproveitando a primeira passagem, é possível apontar elementos não verbais que se fizeram constantes durante toda a entrevista. Dilma Rousseff utilizou um blazer de cor laranja, além de camiseta e calça pretas, colar e brincos. Pode-se ver, na Figura 3, como a entrevistada optou por um visual sóbrio, sem exageros.

**Figura 3 – Vestimentas de Dilma Rousseff**



Fonte: Parte 1 da entrevista.

Entende-se que a opção de se vestir de maneira simples foi uma tentativa de diminuir a distância (psicossocialmente entendida) de Dilma em relação ao público do programa, uma forma de criar um *ethos* de identificação com este. Com relação ao elemento não verbal do gestual, percebe-se que a ex-Presidente combinou sua fala com movimentos suaves das mãos. Ao falar de seus opositores e das acusações que sofria, entretanto, os gestos foram mais bruscos. A expressão facial séria também foi uma constante, com raras exceções, o que contribuiu para o *ethos* de séria. A seguir, o segundo trecho.

Eu vou travar uma batalha em todas as instâncias. A/ primeira fase dessa batalha é no Senado. Por que isso? Porque nós estamos defendendo que há um golpe. E há um golpe porque, para nós, quando se rompe[m]... artigos da Constituição que prevê[em] - prevê[em] de fato - o processo de impeachment, mas prevê[em] também que é necessário crime para haver impeachment, NÃO TENDO CRIME, NÃO PODE TER IMPEACHMENT. E nós devemos travar essa batalha em TODAS AS INSTÂNCIAS. (Trecho 2).

Aqui, observa-se pela primeira vez a palavra “golpe”, tão polêmica. Acredita-se que se trata de um legítimo gatilho emocional, pois suscita emoções negativas de medo e de ruptura com o pleno funcionamento das instituições democráticas.

Nesse trecho, Rousseff apresentou uma entonação forte em dois momentos: ao dizer que sem crime de responsabilidade não poderia haver *impeachment* e, em seguida, ao reafirmar que se defenderia em todas as instâncias possíveis. Crê-se que, no primeiro caso, houve reforço à sua tese, isto é, a de que o processo seria inválido por não possuir base legal. Já no segundo momento, ocorreu um fortalecimento ao *ethos* de potência.

O terceiro trecho, a seguir, foi uma resposta ao questionamento feito por Kennedy Alencar sobre a postura do STF em relação ao processo:

Não, eu acho que como o processo está ouvindo agora as testemunhas, e as testemunhas, e a perícia, que acabou de ter resultado, este processo ainda

tem VÁRIAS etapas. Mas eu quero explicar por que que não se trata de um único caminho. Por um motivo muito simples. Se você imaginar que a democracia é uma árvore, um golpe militar seria a utilização do machado para cortar a árvore, acabando com o governo e o regime democrático, que é a própria árvore. NESTE CASO, dos chamados golpes parlamentares ou golpes frios, como os alemães chamam, trata-se de um processo no qual a árvore da democracia ela está de pé, ela não foi, ela não foi morta, não foi derrubada, mas ela está infestada de parasitas, fungos, principalmente quando se trata de um processo sem base legal; por isso que é fundamental que haja base legal. (Trecho 3).

Dilma, como é possível observar, utilizou uma metáfora ao indicar que a democracia é uma árvore que precisa ser protegida a todo custo. Com isso, buscou atrelar a si o *ethos* de democrática. O uso de “parasitas” e “fungos” se deu para classificar os inimigos do regime democrático e despertar sentimentos negativos em relação a tais sujeitos, que, subentende-se, seriam seus próprios adversários.

Na presente passagem, as exceções à fala calma e suave ocorreram ao citar a palavra “várias”, referente às etapas subsequentes do processo (demonstrando que, de certa forma, Dilma estava segura quanto à absolvição nas instâncias superiores) e ao dizer “neste caso”, justamente em uma parte da resposta que se relacionava ao que a petista denominou de “golpes frios”. Acredita-se que essa seja uma forma de relacionar o próprio processo de *impeachment* aos tais golpes, o que ocorreu de maneira mais direta ao final do trecho. A intenção aqui parece ter sido fortalecer os sentimentos contrários ao *impeachment*.

Veja-se o quarto trecho do *corpus*:

(...) e a não existência de base legal fere a Constituição DE MORTE. Nós vivemos um regime parlamentarista, não vivemos em um regime parlamentarista, melhor dizendo. [Em] um regime parlamentarista, você pode alegar desconfiança sobre o Primeiro-Ministro e o Parlamento afasta o Primeiro-Ministro. Ou o Primeiro-Ministro considera que aquele Parlamento, na sua composição, não está à altura do governo. (Trecho 4).

Ao dizer que a Constituição morreria (inclusive com um tom de voz mais alto do que o normal) caso um trâmite sem base legal fosse concluído, Dilma buscou suscitar o medo da invalidação dos preceitos da Carta Magna e, portanto, a sensação de que haveria desordem social. Mais uma vez, a tentativa parece ser a de causar incerteza sobre o futuro da democracia brasileira caso sua volta à Presidência não se concretizasse.

Eu acredito que quem fez isso, os AUTORES do processo de impeachment, como não tinham como... eles não tinham como alegar contra mim contas no exterior ou qualquer ato de corrupção, alegaram as chamadas, CRIARAM essa figura chamada pedalada fiscal. Ora, mesmo no caso das pedaladas fiscais, até outro dia, até outro dia, todos os decretos que eu fiz foram feitos igualmente pelo senhor Fernando Henrique Cardoso, [ex-]Presidente da

República, e pelo senhor Luiz Inácio Lula da Silva e por mim mesma, no meu primeiro mandato, e não era crime. (Trecho 5).

A fala acima é o quinto e último trecho das análises. É possível perceber que Dilma buscou, mais uma vez, reforçar a imagem de política honesta. Além disso, ao citar que outros presidentes praticaram os mesmos atos pelos quais era julgada, procurou mobilizar os sentimentos de injustiça e de perseguição, colocando-se como vítima. O verbo “criar”, dito ao se referir às pedaladas fiscais, fortaleceu ainda mais esses *ethé*.

Por meio dos elementos paraverbais, Dilma aparentou estar mais exaltada do que nas respostas anteriores, sobretudo devido à entonação. Vale dizer que, aparentemente, o descontentamento não era tanto com os responsáveis pelo pedido aprovado por Cunha, mas com os integrantes da instância adversária, estes sim politicamente interessados em sua saída e com poder de, em conjunto, conseguiu-la.

## 7 Considerações finais

Buscou-se, no presente artigo, identificar quais foram os principais *ethé* e *pathé* evidenciados pela então Presidente da República afastada, Dilma Vana Rousseff, em uma entrevista concedida ao telejornal SBT Brasil a fins de junho de 2016. Naquele momento, havia uma disputa interessante: de um lado, havia um presidente interino buscando afirmar-se no cargo, e, de outro, uma presidente afastada que buscava retornar ao poder. Em meio a tudo isso, uma polarização ideológica que chegou aos ambientes sociais mais diversos e provocou acusações de “golpe” de uma parte e de “conivência com a corrupção e com a ingerência por pura filiação político-ideológico-partidária” de outra.

Ficou evidenciado, por meio das análises, que Dilma buscou construir *ethé* bastante favoráveis a si mesma, como os de tranquila, de potência (ao mostrar-se disposta ao combate), de injustiçada, de democrática, assim como tentou patemizar seu discurso em várias ocasiões, especialmente ao tratar das acusações que sofria e dos adversários que enfrentava. Cabe ressaltar que, diante da impossibilidade de saber se Dilma realmente estava sentindo tudo aquilo que demonstrava, como raiva e indignação, o que se pode afirmar é que as expressões, estas sim, foram uma presença constante em sua fala.

Seria ingenuidade acreditar que foram os elementos aqui identificados, e não o jogo político, especialmente aquele próprio ao presidencialismo de coalizão, com suas negociatas e interesses parlamentares (LIMONGI; FIGUEIREDO, 1998), ou uma governabilidade inviabilizada sem a construção de alianças estáveis e adequadas às tendências majoritárias no Congresso (SANTOS; SZWAKO, 2017), os responsáveis pelo fracasso da tentativa de Rousseff e de seus apoiadores de evitarem o segundo *impeachment* presidencial em pouco mais de três décadas de redemocratização.

Nesse sentido, embora se possa questionar a validade dos esforços empreendidos neste trabalho, defende-se a posição de que se faz necessário não somente escutar o que têm a dizer os principais envolvidos no episódio de maior relevância política das últimas décadas no país, como também reafirmar a

indispensabilidade da produção de conhecimentos sobre ações que refletem diretamente na vida dos cidadãos brasileiros.

### *Referências*

AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours*. 3. édition. Paris: Armand Colin, 2010.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. e notas de Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2. ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. Tradução Ângela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015a.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Orgs.). *As emoções no discurso*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007a. Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/a-patemizaçã-na-televisao-como.html>&gt;. Acesso em: 10 set. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte, Nad/Fale-UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Visadas-discursivas-generos.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo

Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso-FALE/UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-teoria-os-sujeitos-da.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

DANBLON, Emmanuelle. La fonction persuasive. *Anthropologie du discours rhétorique*: origines et actualité. Paris: Armand Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La conversation*. Paris: Seuil, 1996.

LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. *Estratégias argumentativas em uma sessão de julgamento de Tribunal do Júri*. 2001. 186 páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LIMONGI, Fernando; FIGUEIREDO, Argelina. Bases institucionais do presidencialismo de coalizão. *Lua Nova*, nº 44, 1998, p. 81-106. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451998000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451998000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2018.

REIS, Ana Carolina Gonçalves. Análise retórico-argumentativa da homilia de Padre Fábio de Melo: um estudo dos elementos verbais, paraverbais e não verbais na instituição dos ethé e dos pathé. *Artes e Discursos na Contemporaneidade*. Londrina: Syntagma Editores, v. 1, p. 109-134, 2017. Disponível em: <http://www.syntagmaeditores.com.br/Ebooks/Download/6e2728f5-a54a-455b-ac68-1af900b4dab9>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Fabiano; SZWAKO, José. Impasses políticos e institucionais no cenário atual. In: BOTELHO, André; STARLING, Heloísa Murgel (org.). *República e Democracia*: impasses do Brasil contemporâneo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

## Do livro às telas do cinema: a construção da personagem Luísa em *Primo Basílio*

### *Del libro a las pantallas de cine: la construcción del personaje Luísa en Primo Basílio*

#### **Camila Ferreira de Carvalho**

Mestranda Programa Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE/UFS).  
E-mail: [camilaprofa@outlook.com](mailto:camilaprofa@outlook.com)

#### **Ray da Silva Santos**

Mestre Programa Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE/UFS).  
E-mail: [ray.lettras@hotmail.com](mailto:ray.lettras@hotmail.com)

---

**Resumo:** Cinema e literatura são artes distintas e se edificam em diferentes registros de linguagem; por esse motivo, fala-se que uma obra literária não é transferida fielmente para um filme, é apenas adaptada. Dessa forma, a adaptação cinematográfica possibilita a criação de uma nova obra, embasada em outra já existente, como *Primo Basílio*, de Daniel Filho, oriunda do livro queirosiano *O Primo Basílio* – que narra a relação triangular entre Jorge, Luísa e seu primo Basílio. Em decorrência disso, o presente trabalho visa analisar o processo de adaptação da personagem Luísa na película, comparando os recursos linguísticos-literários e cinematográficos utilizados para caracterizá-la tanto no cinema quanto na literatura.

**Palavras-chave:** Adaptação cinematográfica. Literatura. *Primo Basílio*. Luísa. Estética.

**Resumé:** El cine y la literatura son artes distintas y se basan en diferentes registros de idiomas; Por esta razón, se dice que una obra literaria no se transfiere fielmente a una película, solo se adapta. De esta manera, la adaptación cinematográfica permite crear una nueva obra, basada en una ya existente, como *Primo Basílio*, de Daniel Filho, del libro queirosiano *O Primo Basílio*, que narra la relación triangular entre Jorge, Luísa y su primo Basílio. Como resultado, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de adaptación del personaje Luísa en la película, comparando los recursos lingüísticos-literarios y cinematográficos utilizados para caracterizarla tanto en el cine como en la literatura.

**Palabras clave:** Adaptación cinematográfica. Literatura. *Primo Basilio*. Luisa. Estética.

---

### **1 Considerações iniciais**

Literatura e cinema são artes distintas que ganham vida por meio de diferentes registros de linguagens. A literatura é considerada a arte da palavra e possibilita que o leitor crie uma infinidade de mundos por intermédio de sua imaginação. Enquanto isso, o cinema possui uma linguagem baseada em imagens em movimento e sons. Criando e recriando mundos, tanto por imagens, quanto por intermédio das palavras, ambas as artes se tornam capazes de levar o espectador para dentro dela e vivenciar dialeticamente, como nos diz Antonio Candido (2004), em *Do direito à literatura*, os acontecimentos narrados.

É importante frisar que a literatura não possui uma definição fixa; Eagleton (2013), por exemplo, problematiza que talvez a literatura seja definida por utilizar uma linguagem singular, com caráter estético, fazendo com que a linguagem comum, usada no nosso cotidiano, seja intensificada. Ledo (2001, p. 03) destaca que “literatura nada mais é do que uma combinação de palavras com uma intenção estética”. Enquanto isso, Xavier (2005) discute que Bela Balázs defende o cinema como um microcosmo que, apesar de apresentar a realidade, está separado dela (não pode ser considerado continuação do que é real).

Ao trabalhar com cinema e literatura, é fundamental destacar o processo de adaptação cinematográfica e frisar que, apesar de partir de uma obra literária, o filme não pode ser visto como uma continuação do livro, pois é uma nova obra, constituída a partir de uma nova linguagem e técnicas próprias do cinema.

Sabendo disso, no contato com o livro *O Primo Basílio* (1878), de Eça de Queirós, e o filme *Primo Basílio* (2007), de Daniel Filho, notamos que ambos problematizam a sociedade conservadora e burguesa, esta que tenta sempre castrar os desejos das mulheres, como, no caso, a personagem Luísa. No entanto, nos deparando com cada uma das duas obras, vamos percebendo que, mesmo possuindo o mesmo fio condutor, elas têm algumas diferenças, sendo que cada peculiaridade de cada obra intensifica na construção e desenvolvimento da narrativa, sobretudo da protagonista. Por conseguinte, dois questionamentos tornam-se indispensáveis: como a personagem Luísa é caracterizada no livro *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós, e no filme *Primo Basílio*, de Daniel Filho? Quais recursos linguístico-literários e cinematográficos são utilizados na construção da protagonista?

Desse modo, o presente estudo tem o objetivo geral de identificar alguns recursos linguístico-literários utilizados no processo de construção da personagem Luísa no livro *O Primo Basílio* e em sua adaptação cinematográfica. Para tanto, propõem-se três objetivos específicos: compreender o processo de adaptação cinematográfica; aproximar cinema e literatura; analisar a construção de Luísa no livro e no filme. Isso se faz possível por utilizar uma metodologia documental, seguido da análise qualitativa dos enunciados do livro e filme, bem como dos fotogramas.

## **2 O processo de adaptação cinematográfica**

Como já foi elucidado, apesar de ambas terem a capacidade de contar histórias, cinema e literatura são artes distintas que se manifestam por meio de diferentes registros de linguagens. Por esse motivo, é indispensável destacar que a adaptação cinematográfica não representa a continuação do texto literário, mas sim o surgimento de uma nova obra. Em decorrência disso, Betton (1987, p. 115) destaca que “a fidelidade à obra original é rara, senão impossível”, já que a literatura possui muitas construções subjetivas e, no processo de travessia para a imagem, muitas vezes não é possível objetificar algumas informações e sensações.

Metz (1980), em *Linguagem e cinema*, destaca que cinema e escrita possuem um ponto em comum: ambas são técnicas de registro, contudo “fixam” processos de formas diferentes. Assim, o autor reforça que o cinema organiza os acontecimentos que se tornam acessíveis à visão e à audição, diferentemente da escrita que registra

acontecimentos de maneira falada (a partir de diversas escritas fonéticas). Posto isso, podem-se analisar a semelhança e o distanciamento entre a obra literária e o filme, uma vez que fazem partes de artes diferentes que se apropriam de linguagem estruturalmente peculiares.

Silva (2012, p. 182) explica que, “ao mesmo tempo em que aproximam o leitor ou espectador da vida criada pela arte, cinema e literatura não a narram explicitamente, mas apenas a sugerem, deixando ao espectador e ao leitor o prazer da descoberta e da construção”. Isso implica dizer que tanto o cinema quanto a literatura conseguem despertar a imaginação das pessoas, fazendo-as enxergar além do que é mostrado (seja por meio de palavras escritas, seja por meio de imagens em movimentos e sons).

Essas informações explicam o porquê de muitas vezes a obra cinematográfica apresentar dados diferentes do livro. Essa ideia pode ser vista na comparação entre a obra queirosiana *O Primo Basílio* e sua adaptação, *Primo Basílio*, de Daniel Filho: enquanto o livro apresenta uma história que se passa em Lisboa, narrada no século XIX, o filme traz acontecimentos do século XX, na cidade de São Paulo. Outro fato distinto é a forma como a personagem Juliana morre: no livro ela sofre um ataque fulminante; no filme, morre atropelada por Sebastião, amigo de Jorge e Luísa.

Epistein (1991, *apud* XAVIER, 2018), em *O Cinema e as Letras Modernas*, fala sobre a diferença entre cinema e literatura a partir da influência que cada um tem sobre as pessoas. Para o autor, o cinema possui uma maior vantagem se comparado com o livro:

Ele se dirige a uma plateia que pode ser mais numerosa e diversificada do que um público de leitores, pois não exclui nem os semiletrados nem os analfabetos: não se limita aos usuários de certos idiomas e dialetos; compreende até mesmo os mudos e os surdos; dispensa tradutores e não precisa temer seus contrassensos; e, finalmente, porque esta plateia sente-se respeitada na fraqueza ou na preguiça intelectual de sua imensa maioria (EPISTEIN, 1991, *apud* XAVIER, 2018, p. 239).

Já na literatura, diferentemente do cinema, as imagens não são apresentadas de forma pronta, mas os recursos linguístico-literários utilizados pelos autores permitem aos leitores imaginarem como cada espaço e personagem são. Essa experiência pode ser vivenciada na obra naturalista de Eça de Queirós, *O Primo Basílio*, por ser dotada de recursos que permitem aos leitores fazerem parte da narrativa de forma intensa.

Conforme Sarmiento (2012), o cinema surgiu para potencializar, por meio de recursos tecnológicos, os efeitos da literatura no que diz respeito à construção do imaginário. São artes independentes que utilizam técnicas distintas com o intuito de relacionar o público com o mundo que está sendo narrado.

Do mesmo modo, Xavier (2005) discute que as narrativas literárias e cinematográficas apresentam algumas semelhanças, como a seleção dos fatos e os procedimentos utilizados para unir duas situações: enquanto o cinema faz uso da montagem, a literatura utiliza a expressão “enquanto isto...”. Desse modo, Xavier (2005) revela que a montagem funciona como instrumento de organização, uma vez

que é responsável pelo corte e colagem dos fragmentos filmados, enquanto a decupagem refere-se à confecção do roteiro e sua decomposição em planos.

### 3 A construção da personagem Luísa no livro e no filme

Como visto anteriormente, cinema e literatura fazem uso de uma gama de recursos específicos no processo de construção de personagens de uma determinada obra. É a escolha de tais recursos que permitem ao leitor/espectador a experiência de vivenciar a narrativa, de penetrar nos acontecimentos e se sentir como parte da obra. Em vista disso, a partir de agora mergulharemos em cada uma das obras que compõem nosso *corpus*, a fim de identificar e analisar cada peculiaridade que impulsiona a construção de personagens singulares.

#### 3.1 O livro “O Primo Basílio”

O livro *O Primo Basílio* narra os acontecimentos conflituosos vividos por uma família burguesa. Luísa foge dos padrões impostos por uma sociedade patriarcal e estabelece uma relação extraconjugal com seu primo Basílio, o que acarreta uma série de problemas, principalmente devido ao fato de Juliana, sua criada, encontrar as cartas românticas que Basílio enviava à protagonista.

Cansada de viver sob ameaças de sua empregada, Luísa relata toda situação para Sebastião, amigo da família, que resolve ajudar a personagem a salvar seu casamento. No decorrer da trama, Juliana finda falecendo, mas isso não foi suficiente para que Jorge não descobrisse o adultério cometido por sua esposa. Ao descobrir que Jorge teve acesso a uma carta enviada por Basílio, Luísa, que já estava fortemente abalada com a morte de Juliana, fica ainda mais perturbada e, por consequência, morre.

Focando nossas discussões na linguagem, entende-se que, por meio de conotações que a linguagem literária recria a realidade e suscita o surgimento de novos mundos edificados com regras próprias, por esse motivo é tão comum o uso constante de figuras de linguagem em textos literários. Conforme Carvalho e Santos (2019, p. 140), “[...] é notório que a linguagem empregada em obras literárias se distancia da fala cotidiana, pois é uma linguagem que consegue prender a atenção do interlocutor, tem plurissignificados, possui sentido conotativo”.

Para Proença Filho (1989), as palavras representadas em um texto literário ultrapassam o sentido lógico. Em decorrência disso, Steger (1987) afirma que a linguagem literária vai além da escrita. Toda linguagem que fuja de denotações, para o autor, pode ser considerada literária, independentemente de ser escrita ou falada, pois estará ligada à função poética.

No livro *O Primo Basílio*, Eça de Queirós utiliza adjetivos e figuras de linguagem para caracterizar Luísa, recursos estilísticos que ajudam o leitor a elaborar mentalmente a imagem da personagem. Com isso, a cada palavra lida vamos nos aproximando ainda mais do enredo e construindo mentalmente as cenas.

As figuras de linguagem são recursos naturais da linguagem. Por meio delas, os escritores dão ao estilo vivacidade e beleza. Ou seja, são expressões que fogem do seu

sentido usual, denotativo. Carvalho e Santos (2019) destacam que a interpretação dos aspectos conotativos é essencial para que o leitor consiga relacionar a obra com suas experiências de vida, o que possibilitará uma interpretação singular, não apenas a abstração das palavras escritas.

Já os adjetivos e os substantivos são fundamentais no processo de organização da sociedade, uma vez que permitem que o *branco* seja distinto do *preto*, por exemplo, e que os cidadãos consigam enxergar com mais clareza o mundo ao qual pertence (SANTOS, 2018). É por meio, principalmente, do adjetivo que o leitor conseguirá imaginar cada espaço e personagem com maior precisão: para Terra (2011, p. 96), essa classe gramatical se refere à “[...] palavra que caracteriza o substantivo ou qualquer palavra com valor de substantivo, indicando-lhe atributo, propriedade, estado, modo de ser ou aspecto. Admite flexão de gênero, número e grau”. Dessa forma, quando o autor caracterizar determinado substantivo como algo, por exemplo, “bom” ou “ruim”, cada leitor, em busca de dar coerência ao texto, irá buscar, interiormente, referências de “bom” e “ruim” e, conseqüentemente, construirá, singularmente, sua interpretação.

Sendo uma das peculiaridades do texto literário, essa promoção de plurissignificados, provocada tanto pelos adjetivos quanto pelos demais recursos linguístico-literários, decorre da produção de “vazios” na obra, espaços que suscitam à promoção de lacunas que permitem ao leitor realizar associações dos significantes do texto com as suas experiências pessoais:

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. Em princípio, a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes do mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas. Por isso, cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência (ISER, 1996, p. 11).

Nos trechos “O cabelo **louro** um pouco desmanchado, com um tom seco do calor do travesseiro, enrolava-se, torcido no alto da cabeça **pequeninha**, de perfil **bonito**” (QUEIRÓS, 2006, p. 11, grifo nosso) e “a sua pele tinha a brancura **tenra** e **láctea** das louras” (QUEIRÓS, 2006, p. 11, grifo nosso), é possível perceber que os adjetivos *louro*, *pequeninha*, *bonito*, *tenra* e *láctea* revelam um pouco sobre as características físicas de Luísa. A partir desses atributos, o leitor não terá dúvidas sobre a cor da pele e do cabelo da protagonista, excluindo a possibilidade de ser preto, ruivo ou castanho; a imagem formulada será de uma moça loira, delicada e bonita, pois os outros dois adjetivos nos permitem deduzir esse perfil de Luísa.

Outro exemplo pode ser visto em “Luísa escutava-o **imóvel**, a cabeça **baixa**, o olhar **esquecido** [...]” (QUEIRÓS, 2006, p. 86, grifo nosso). Os adjetivos *imóvel*, *baixa* e *esquecido* revelam o respeito que Luísa tinha por Jorge, seu esposo, demonstrando ser uma mulher submissa, típico de uma sociedade patriarcal. Nesse momento, percebemos características não só físicas da personagem, mas também psicológicas e a

posição social a qual ocupa: Luísa, mulher, branca e burguesa, integrante de uma sociedade onde o homem ditava as regras, tinha o único dever de servir seu esposo e cuidar do lar. Por esse motivo, a protagonista – mesmo gostando da amizade de Leopoldina, a qual fora visitá-la – não contestou, apenas concordou com Jorge, quando lhe é proibido se encontrar com sua amiga.

Além dos adjetivos, ao longo da obra queirosiana, nos deparamos com figuras de linguagem que nos ajudam a perceber qualidades físicas e sociais das personagens, principalmente de Luísa. Em “Ficara sentada à mesa a ler o *Diário de Notícias*, no seu roupão de manhã de fazenda preta, bordado a sutache, com largos botões de madreperola” (QUEIRÓS, 2006, p. 11, grifo nosso), pode ser notada a presença de uma metonímia a partir da expressão *Diário de Notícias*, já que representa um termo utilizado no lugar de outro, ou seja, de jornal. Segundo Ernani Terra (2011, p. 336), essa figura de linguagem, “como a metáfora, consiste numa transposição de significado, isto é, uma palavra que usualmente designa uma coisa passa a designar outra”. Além disso, a metonímia presente no predito trecho confirma a classe social de Luísa: nenhuma mulher de classe baixa no século XIX poderia ter acesso ao *Diário de Notícias*, muito menos utilizar luxuosos roupões.

Outra figura de linguagem muito utilizada durante *O Primo Basílio* é a comparação. Carvalho e Santos (2018) destacam que a comparação deriva da metáfora, diferenciando-se apenas porque, ao contrário da metáfora, a comparação possui o termo comparativo *como*. Observe: “Luísa parecia adormecida agora, imóvel, branca **como** uma cera” (QUEIRÓS, 2006, p. 327, grifo nosso); nessa passagem, a protagonista tem sua brancura comparada, explicitamente, à de uma cera. O mesmo pode ser visto em “[...] era alegre **como** um passarinho” (QUEIRÓS, 2006, p. 13, grifo nosso), construção que compara a alegria de Luísa à de um passarinho.

Já em “[...] é um anjinho cheio de dignidade” (QUEIRÓS, 2006, p. 13), é possível notar uma comparação implícita: Luísa é comparada a um anjinho, porém, não foi utilizado o termo comparativo. Nessa situação, observa-se uma metáfora, figura de linguagem que, para Ernani Terra (2001, p. 335), “consiste numa alteração de significado baseada em traços de similaridade entre dois conceitos”.

A partir dessa breve análise, notamos que um dos principais recursos estilísticos utilizados pelo autor são as figuras de linguagem e os adjetivos. Notamos que eles nos proporcionam adentrar de forma intensa na narrativa, ao perceber cada detalhe, gesto, cor, textura, além dos sentimentos e sensações da jovem. Ressaltamos que os recursos linguístico-literários permitem ao autor dar originalidade à sua obra, imprimindo um estilo e também colocando a linguagem escrita em um campo estético, distanciando-a do uso cotidiano; além de fortalecer o caráter subjetivo do texto, pois insere as palavras no campo dos plurissignificados e da ambiguidade.

### 3.2 O filme “*Primo Basílio*”

O filme *Primo Basílio*, ambientado na cidade de São Paulo, no século XX, nos traz uma narrativa que foca na personagem Luísa (Débora Falabella), mergulhada numa sociedade patriarcal e no desenvolvimento do seu autoconhecimento, principalmente no tocante à sua sexualidade, ao reconhecer-se como um sujeito

desejante. Ela e as demais mulheres que fazem parte da película estão submetidas às ideologias que tentam podar seus desejos, limitam suas experiências às donas de casas, impulsionando-as a serem mulheres “belas” e “recatadas”. Essa submissão se mostra presente tanto no enredo quanto nos figurinos, nos cenários, ou seja, na linguagem cinematográfica.

Martin (2009), em *A linguagem cinematográfica*, nos apresenta alguns dos elementos necessários para a elaboração da linguagem fílmica, como os enquadramentos, planos, ângulos, movimentos da câmera e som, técnicas que são responsáveis pela organização. É esse conjunto que possibilita o surgimento de um misto de sentimentos no espectador, fazendo com que este consiga viver cada acontecimento narrado.

Dessa maneira, inicialmente constatamos que, enquanto *Eça de Queiros* teve os adjetivos (como visto anteriormente) como um dos principais recursos estilísticos, juntos às figuras de linguagem, para compor seus personagens, sobretudo Luísa, o cineasta Daniel Filho deteve-se aos figurinos, às cores, às luzes, por exemplo, que “[...] significam, para o diretor e para o operador de câmera, o mesmo que o estilo significa para o narrador, e é aqui que a personalidade do artista criativo se reflete de forma mais imediata” (BALÁZS, *apud* XAVIER, 1983, p. 98).

O filme se inicia com a personagem, junto ao seu marido Jorge (Reynaldo Gianecchini), indo contemplar um espetáculo em um imenso teatro. Como pode ser visto no fotograma 01, o ambiente é glamoroso, repleto de pessoas com roupas de gala, e compõe a alta burguesia da capital paulistana da época. Além de frequentar lugares privilegiados, Luísa é uma ávida leitora de literatura, revelando seu lado intelectual e de privilégios, ao possuir acesso à educação de qualidade.

Nisso, já percebemos que a personagem faz parte da classe social privilegiada economicamente. Conforme Candido (2004), em *Do direito à literatura*, tanto o teatro, quanto os shows culturais e, principalmente, a literatura são bens incompressíveis e de extrema importância para o desenvolvimento crítico do sujeito, para a sua ampliação de visão de mundo; no entanto, apenas uma pequena parcela da população tem acesso. Vale ressaltar que, na película, a protagonista conserva seu caráter de leitora, uma das características da personagem da obra literária.

**Fotograma 01: Luísa no teatro**



Fonte: Filme *Primo Basílio*

**Fotograma 02: Luísa**



Fonte: Filme *Primo Basílio*

Observando o figurino da personagem, notamos que Luísa é branca, usa um vestido longo e de tom vermelho, além de possuir jóias e o cabelo preso, realçando o

seu rosto. O tom vermelho do vestido nos remete ao amor, à sexualidade e ao erotismo, significantes que revelam muito da identidade da personagem, pois, no decorrer da trama, notaremos que ela tem uma luta interior: ao mesmo tempo em que deseja se entregar aos seus desejos sexuais, é recalcada pela posição social na qual está inserida na sociedade conservadora do século XX. Sobre a cor Heller diz:

Vermelho-violeta-rosa, esse é o acore típico da sedução, da sexualidade. Ao amor pertence o delicado rosa, quanto mais fortemente o amor se associar à sexualidade, mais fortemente entra em jogo o violeta. O violeta se encontra, em termos morais, entre o bem e o mal; é a cor da ambivalência pois ele oscila entre o vermelho e o azul. Violeta é também a cor da decadência, porque ele tende a preto. O violeta ressalta o erotismo do vermelho como nenhuma outra cor. (HELLER, 2013, p. 122).

Além disso, Luisa, antes de reencontrar Basílio,

consistia em utilizar roupas compostas, e tem vergonha do seu corpo, mesmo no momento íntimo com o seu marido; no entanto, após a chegada de Basílio, sua sexualidade e feminilidade passam a florescer e se mostrar de maneira manifesta, como vemos nos figurinos, principalmente no uso de roupas íntimas” (CARVALHO; SANTOS; PINTO, 2019, p. 116).

Assim, percebemos que “os figurinos, aliados ao cenários e demais elementos da linguagem cinematográfica, também são fatores importantes para contextualizar a época, a cultura e a região de onde a história se passa” (SANTOS, 2018, p. 45).

Outros recursos de tamanha importância são os diálogos e os gestos dos personagens. Percebemos que Luísa é doce com Jorge e arrogante e autoritária com Juliana (Glória Pires): “o diálogo é sistematicamente acompanhado de gestos abundantes” (AUMONT; MARIE, 2004, p. 206). Quando tem conversas mais tensas com o seu marido e também com o seu primo e amante Basílio, ela não consegue contra-argumentar com veemência, bem como sempre tende a baixar a sua cabeça, revelando, dessa maneira, um sujeito submisso à figura do homem (fotogramas 03 e 04).

Como exemplo da importância da postura dos personagens para a produção de sentidos, citamos o momento em que Jorge briga com ela por receber Leonora (Simone Spoladore) em casa (Luísa está sentada numa poltrona no quarto, ouvindo Jorge e “roendo as unhas”, percebemos o olhar tristonho, direcionado para baixo e concordando com ele). Logo, nesse filme, “[...] a mulher representa o gênero passivo, que deve obedecer ao homem (o gênero ativo) em absolutamente tudo; assim, a mulher é retratada como um sujeito frágil, vulnerável e incapaz até mesmo de escolher suas amizades” (CARVALHO, SANTOS, PINTO, 2019, p. 112).

Vale ressaltar que, em um dos confrontos com o seu marido, a protagonista está vestida de preto: “Quem se veste de preto não tem necessidade de se tornar interessante pelas cores que usa; para isso, basta sua personalidade” (HELLER, 2013, p. 253).

**Fotograma 03: Luísa e Jorge**Fonte: Filme *Primo Basílio***Fotograma 04: Luísa e Jorge**Fonte: Filme *Primo Basílio*

Após os discursos de amor e paixão do seu primo Basílio (Fábio Assunção), persuadida, Luísa encontra um sujeito que, aparentemente, lhe dará amor e lhe permitirá satisfazer seus desejos sexuais mais profundos: seu primo surge como uma chaminé que lhe proporcionará liberar o que tanto sufoca e aperta seu peito. Os encontros, que se iniciam na casa da própria personagem, passam a acontecer em um cortiço (fotograma 05), local que serve para a habitação da população mais pobre, um ambiente colocado, pelos discursos dominantes, à margem.

**Fotograma 05: Luísa indo ao encontro do seu primo Basílio**Fonte: Filme *Primo Basílio*

E de azul Luísa vai ao encontro do seu primo e da satisfação dos seus desejos: o cortiço é o seu paraíso. Segundo Heller, o azul remete ao divino e também a algo que necessariamente deveria durar eternamente – a felicidade<sup>1</sup>:

O azul é o céu – portanto azul é também a cor do divino, a cor eterna. A experiência constantemente vivida fez com que o azul fosse a cor que pertence a todos, a cor que queremos que permaneça sempre imutável para todos, algo que deve durar para sempre (HELLER, 2003, p. 47).

Observando o fotograma 05, entendemos que, metaforicamente, Luísa, se entregando ao seu primo e, conseqüentemente, aos seus próprios desejos, enquanto mulher, se coloca à margem da sociedade burguesa na qual nasceu inserida, visto que

---

<sup>1</sup> Conforme Freud (2010), a felicidade consiste na realização total das pulsões, dos desejos, porém, alguns desejos possuem como foco objetos que, conforme as regras da sociedade, são proibidos; dessa maneira, o sujeito não consegue atingir a plena e constante felicidade.

vai de encontro a todos os preceitos morais que regem a sociedade conservadora da época, tanto por realizar o adultério, quanto por ser uma mulher que busca prazer sexual.

#### *4 Considerações finais*

Por intermédio da breve análise literária e fílmica, além de incentivar à promoção de trabalhos que possibilitam diálogos interdisciplinares entre literatura e cinema, percebe-se que, durante o processo de adaptação cinematográfica, surge o nascimento de outra obra de arte, detentora de uma sintaxe linguística que nos suscita à produção de novos sentidos e viagens no mundo diegético no qual somos inseridos.

Eça de Queirós mergulhou nas palavras, durante a construção da sua obra, e na sociedade portuguesa do século XIX, a fim de nos mostrar uma personagem com características peculiares, com riqueza de detalhes. Como visto, o autor utilizou principalmente os adjetivos que são subjetivos e impulsionam à construção, no imaginário do leitor, da personagem, com sutileza e detalhismo.

Já o diretor Daniel Filho, ao adentrar no mundo das imagens e movimento, se deparou com novos recursos estilísticos, diferentes daqueles que encontrou durante a leitura do livro. Assim, a partir da sua interpretação, metamorfoseou os adjetivos e figuras de linguagem, por exemplo, em cores, movimentos, em figurinos, promovendo uma experiência diferente daquela que surge no contato com o livro.

Em vista disso, entendemos que o livro e o filme são obras artísticas diferentes, mesmo possuindo uma única raiz inspiradora. Tanto o livro quanto o filme trazem à tona problematizações que envolvem questões sociais, como a sociedade patriarcal, o excludente e preconceituoso conservadorismo, e que abrem espaços para discussões sobre questões de gênero e outras discussões sociais e estéticas são possíveis. Assim, entendemos que as duas obras são de extrema importância para o surgimento de debates, tanto sociais, quanto artísticos, justificando, dessa maneira, a relevância do surgimento de trabalhos científicos que tenham elas (e outras obras literárias e cinematográficas) como *corpus*.

#### *Referências*

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *A análise do filme*. 3. ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia Ltda., 2004.

BETTON, Gérard. *Estética do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Camila Ferreira de; SANTOS, Ray da Silva. A linguagem literária: alguns recursos linguístico-literários usados na construção da obra *O Primo Basílio*. *Porto das Letras*. Vol. 04. 2018. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5390/1453>  
6. Acesso em: 26 jul. 2019.

CARVALHO, Camila Ferreira de; SANTOS, Ray da Silva. *Singularidade de uma rapariga loura*, de Eça de Queirós: uma análise em perspectiva linguística e literária. *Revista Garrafa*. Vol. 17. 2019. Disponível em:  
<https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/view/25186/13743>. Acesso em: 26 jul. 2019.

CARVALHO, Camila Ferreira de; SANTOS, Ray da Silva; PINTO, Débora Wagner. O “Primo Basílio” e a problematização do feminino no cinema. *Revista Temática*. vol. 15, n. 9. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/48044>. Acesso em: 26 jul. 2019.

EPSTEIN, Jean. *O cinema e as letras modernas* (1991). In: XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 217-255.

FREUD, Sigmund (1908). *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930/1936)*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEDO, T. O.; MARTINS, P. *Manual de literatura: literatura portuguesa, literatura brasileira*. São Paulo: DCL, 2001.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

METZ, Christian. *Linguagem e cinema*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

*Primo Basílio*. Direção: Daniel Filho. São Paulo: Lereby produções. Distribuído pela Buena Filmes, 2007. 1 DVD (104 min).

QUEIRÓS, Eça de. *O Primo Basílio*. São Paulo: Editora Escala, 2006. (Coleção Grandes Obras).

SANTOS, Ray da Silva. Literatura e cinema: a construção das personagens Glória e madama Carlota em *A Hora da Estrela*. *Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, v. 11, p. 39-49, 2018. Disponível em:

<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/issue/view/53/Revista%20Cr%C3%A1tilo%20vol.%2011%20n.%201%20jul.%202018>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SANTOS, Ray da Silva; NOGUEIRA, Adriana Dantas. A arquitetura na narrativa fílmica de *Playtime* e de *A Hora da Estrela*. In: NOGUEIRA, Adriana Dantas; FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro; SILVA, Renato Izidoro da (orgs.). *Cinema e interdisciplinaridade: convergências, gêneros e discursos*. Aracaju: Criação, 2019. Disponível em: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2019/05/site-vol2.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SARMENTO, Rosemari. *A narrativa na literatura e no cinema*. 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6235/4830>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SILVA, Thais Maria Gonçalves da. *Reflexões sobre adaptação cinematográfica de uma obra literária*. Florianópolis, 2012. v. 17.

STEGER, Hugo. *O que é linguagem literária?* DLLE:/UFSC, Florianópolis, jan./dez. 1987, p. 101- 140. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/2263/2823>. Acesso em: 26 jul. 2019.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983. (Coleção Arte e cultura; v. nº 5).

## **Ecos de um autoexílio e desencontro de si em *Teoria geral do esquecimento*, de José Eduardo Agualusa**

***Echoes of self-exile and self-missing in José Eduardo Agualusa's Teoria geral do esquecimento***

### **Letícia Simões Velloso Schuler**

Graduanda em Letras Português pela UFPB; Pesquisadora (LIGEPSI).  
E-mail: leticiaschuler6@gmail.com

### **Mariana Pinheiro Ramalho**

Graduanda em Letras Português pela UFPB; Pesquisadora (LIGEPSI).  
E-mail: ramalhomari@hotmail.com

### **Vanessa Riambau Pinheiro**

Professora Adjunta da UFPB; Coordenadora do GeÁfricas.  
E-mail: vanessariambau@gmail.com

---

**Resumo:** Esta proposta de trabalho se dispõe a traçar um diálogo entre os conceitos de desamparo e solidão, de modo a compreender de que maneira eles se revelam enquanto integrantes da subjetividade dos sujeitos. Tais temas permeiam uma das obras literárias de José Eduardo Agualusa (2012), *Teoria geral do esquecimento*, ao apresentar a história da personagem Ludovica, que, abandonada pela família, tenta sobreviver, isolada em seu apartamento, em uma Luanda em meio à guerra por sua independência. De forma a embasar nossa discussão, utilizaremos como aporte teórico os contrapontos da psicanálise desenvolvidos por Freud (1913/2012; 1917/2010; 1926/1914; 1927/2014; 1930/2010), Dunker (2017) e Birman (2005), que se debruçam sobre os temas da solidão e do desamparo.

**Palavras-chave:** Desamparo. Solidão. José Eduardo Agualusa.

**Abstract:** This work proposal is willing to draw a dialogue between the concepts of helplessness and loneliness, in order to understand how they reveal themselves as part of the subjects' subjectivity. Such themes permeate one of José Eduardo Agualusa's (2012) literary works, when *Teoria geral do esquecimento* presenting the story of the character Ludovica, who, abandoned by her family, tries to survive, isolated in her apartment, in a Luanda amid the war for their independence. In order to support our discussion, we will use as theoretical support the counterpoints of psychoanalysis developed by Freud (1913/2012; 1917/2010; 1926/1914; 1927/2014; 1930/2010), Dunker (2017) and Birman (2005), that address the issues of loneliness and helplessness.

**Keywords:** Helplessness. Loneliness. José Eduardo Agualusa.

---

A literatura possibilita o florescimento daquilo que habita o íntimo de nosso ser, ao considerarmos que, nela, as memórias e a cultura de um povo encontraram a possibilidade de se materializar, para assim, deixar registrado nas letras um vasto acervo de histórias, ficções, imaginação e humanidade.

Naturalmente, as formas de olhar para esses textos são múltiplas e, cabe a nós, pesquisadores, a escolha de elencar o arcabouço teórico que melhor estabeleça um diálogo com aquilo que pretendemos evidenciar durante a análise.

No alvorecer do século XX, Sigmund Freud consolida suas teorias que se voltavam, a princípio, para o estudo do inconsciente. Pensando nessa interface, entre a literatura e a psicanálise, Bellemim-Nöel (1978, p. 13) nos traz uma contribuição que é bastante cara para a nossa proposta, já que temos por finalidade, “descrever os princípios e o leque de meios que a psicanálise colocou à nossa disposição para nos permitir ler melhor a literatura.” De modo a traçar um diálogo entre tais reflexões, analisaremos a obra *Teoria geral do esquecimento*, do angolano José Eduardo Agualusa (2012)

### **1 Uma literatura em ascensão**

Nas últimas décadas, o mundo ocidental tem visto o despontar dessas literaturas de nações emergentes, que foram geradas a partir do processo de descolonização engendrado, predominantemente, na segunda metade do século XX. Esse processo ocorreu de forma simultânea à (re)construção identitária desses países, enquanto autônomos e livres do jugo colonial. Segundo o estudioso camaronês Achille Mbembe (2014), uma das imbricações da descolonização terá sido a destruição da forma Estado e das instituições herdadas da colonização. Essa destruição impeliu os nativos a forjarem uma nova história e nação, inventadas e narradas literariamente.

O ensaísta camaronês Achille Mbembe (2010), ao analisar a constituição dos nacionalismos nos países africanos, afirma que novos imaginários foram criados no período pós-colonial. Destes, duas tendências merecem destaque: a primeira, que se pauta no princípio da diferença e do reconhecimento de identidades particulares – o que contribui para a falácia da homogeneização cultural e da exclusão de representações autóctones periféricas –, e a segunda, que reconhece as singularidades, mas considera apenas a noção de comunidade e não a de indivíduo. Dessa maneira, podemos observar na representação literária desses países que emergiram do contexto colonial uma temática, de certa forma, obsessiva e restritiva, pautada ou na perpetuação do nativismo ou na necessidade de legitimar-se literariamente enquanto destino coletivo e épico da nação. Ou seja, para que acontecesse a consolidação de sua autonomia literária foi preciso, antes, que houvesse a reprodução do estereótipo colonialista. Ainda de acordo com Mbembe (2010), o nativismo é, também, uma invenção colonial, que serviu para justificar o comportamento dos colonos.

Nesse sentido, um dos maiores desafios da literatura pós-europeia é exatamente reverter este poder epistêmico colonial. África, a “casa sem chaves”, como se refere Mbembe (2010), empreende, desde a descolonização, uma reorganização de espaços, sociedade, cultura e representações. Como não poderia deixar de ser, o fim do período colonial engendrou novos temas e perspectivas literárias. “Agora, navegando mais ou menos livres, as novas nações independentes – sendo, na verdade, enxertias heterogêneas de fragmentos aparentemente incompatíveis e conglomerados de sociedade de longa duração – retomaram o seu curso, assumindo todos os riscos” (MBEMBE, 2014, p. 16).

Dentre essas literaturas emergentes, encontra-se o objeto de nosso estudo, a literatura angolana. Nela, podemos perceber a incidência da capital, Luanda, caldeirão de efervescentes dualidades e de híbridas manifestações culturais, figurando como principal cenário urbano da literatura pós-colonial de língua portuguesa. Nas palavras de Tania Macêdo (2008, p. 13), “[...] em sua multiplicidade, [Luanda] é também a imagem símbolo de Angola.” Essa cidade, com suas múltiplas contradições, representa o *tropos* ideal para a (auto)representação desse país cuja desigualdade social é uma das maiores do mundo.

As literaturas africanas emergentes [...] recorrem aos seus próprios espaços culturais, periféricos do ponto de vista do centro, em busca não de uma mítica ou pretensa “autenticidade” pré-colonial, mas do material poético nativo, passado e presente [...] que lhes garanta a “invenção” de um campo literário diferente, sujeito à recuperação, integração e eventual hibridação também de modelos outros, estrangeiros. (LEITE, 2003, p. 27-28)

O autor do nosso estudo, o escritor angolano José Eduardo Agualusa, também traz Luanda como cenário de sua trama. O romance *Teoria geral do esquecimento* (2012) tem como cenário a Luanda de 1975, que estava em meio à luta pela independência de seu país, Angola.

Nesse contexto, somos apresentados à história de Ludovica Fernandes Mano, uma mulher portuguesa que, em meio a ebulição da guerra, relata sua história, não-ficcional, a partir de suas memórias tão significativas. Lembranças essas que operam num sentido contrário ao de suas vivências, que sempre caminhavam em direção ao esquecimento. Ludo queria ser esquecida.

Com o casamento de sua irmã, Odete, com um viúvo angolano, a protagonista parte de seu país rumo a Angola. Lá, em meio ao luxo, Ludovica ganha de presente de seu cunhado um cachorro, nomeado Fantasma, para que este fosse sua fiel companhia. Ainda no início da narrativa ficamos cientes de que a vida da personagem, por escolha própria, era limitada entre as paredes da própria casa, espaços abertos lhe causavam medo e angústia e, para enfrentar esses sentimentos, em algumas ocasiões, fazia uso de um guarda-chuva. A narração da história acontece a partir de uma alternância de vozes, ora trechos de seu diário são apresentados, ora temos um narrador em terceira pessoa.

Nesse espaço, a protagonista Ludo, que veio a Luanda com sua irmã e cunhado, vê-se sozinha após o desaparecimento deles. Longe de sua pátria lusitana, sem parentes, conhecidos ou conterrâneos que a ajudasse, Ludo estremece de medo. "Tentou imaginar-se muito longe dali, na segurança da antiga casa, em Aveiro, assistindo a filmes antigos na televisão enquanto saboreava chá e trincava torradas. Não conseguiu." (AGUALUSA, 2012, p. 25). Como nem em sonhos consegue reproduzir esse ambiente alentador, a personagem resolve construir uma parede que separa o apartamento onde ela vive do resto do prédio, isolando-se completamente desta África que ela desconhece. "O céu da África é muito maior do que o nosso; esmaga-nos." (AGUALUSA, 2012, p. 14).

A vida inerte de Ludo entra em constante contraposição com a efervescente Luanda pós-independência. Fatos protagonizados por outras personagens surgem enquanto nossa protagonista decide se isolar no apartamento após a fuga de sua irmã e cunhado, ainda no período de instabilidade do país. Na companhia apenas de Fantasma, Ludovica vive dias em que o passar dos meses torna-se irrelevante e a luta pela sobrevivência, diante da escassez de alimento, preenche seus pensamentos.

Nosso trabalho será dividido em dois momentos: primeiramente, iremos nos deter sobre a teoria psicanalítica, a fim de compreendermos de que maneira as noções de desamparo e solidão são vislumbrados nas letras dos teóricos e em que momentos o estabelecimento de uma relação dialógica entre eles torna-se profícua. Posteriormente, o texto literário será nosso principal instrumento e a voz da narradora será nosso guia para entendermos as reverberações dos conceitos em suas vivências, ou seja, perceber em que medida seus sentimentos e percepções daquilo que a rodeava influenciou em suas decisões.

## *2 Aproximações psicanalíticas entre o desamparo e a solidão*

A consolidação da modernidade em nossos tempos traz consigo algumas problemáticas que foram vislumbradas sob uma ótica psicanalítica. Sigmund Freud, ao elaborar seus postulados afirma, em “Uma dificuldade da psicanálise” (1917), que o narcisismo, enquanto esse estado em que o eu retém a libido, sofreu três afrontas consideráveis vindas da pesquisa científica. Primeiramente, houve o aniquilamento da ilusão de que a Terra seria o centro do universo, enquanto todos os planetas e astros moviam-se ao seu redor cumprindo trajetórias circulares. Depois, houve uma afronta biológica ao narcisismo humano ao se constatar que o homem não é diferente nem melhor que os animais, já que suas conquistas e avanços posteriores não apagam sua equivalência. Por fim, temos uma afronta de natureza psicológica em que a segurança da fidelidade e da completude das informações adquiridas pelo indivíduo e da viabilidade de suas ordens são derrubadas com a ascensão dos estudos sobre o inconsciente.

A descentralização do sujeito provocada pelas três feridas narcísicas é expressa nas manifestações de desamparo, no âmbito individual e social. Com a queda dos pilares que sustentavam a soberania e a centralidade do ser humano, ele se vê perdido em si mesmo, ao lado de suas angústias e decepções. Assim, ao elaborar a noção de inconsciente, Freud desconstrói “a ilusão de que a consciência se identifica com o psiquismo, como queria a filosofia da racionalidade moderna. Descentrado, o sujeito humano perdeu a suposta autonomia de que se acreditava revestido.” (ROCHA, 1999, p. 332).

Ao lançar seu olhar para aspectos culturais, que colocam em evidencia comportamentos próprios da civilização, Freud considera que, no momento em que o sujeito se vê lançado em mundo em que não pode mais ter uma figura de pai idealizado e protetor, ou seja, o Deus todo-poderoso – como aquele que traria consigo o amparo solicitado –, estamos lidando com um dos grandes impasses causados por essa nova era. Essa provocação é explorada em algumas de suas elaborações teóricas, sobretudo quando seus pensamentos se voltam para a cultura e para a civilização.

De modo a traçarmos uma reflexão em torno do desamparo e da solidão, é importante contemplarmos, primeiramente, algumas temáticas prévias a esses conceitos, mas que estabelecem entre si noção de continuidade e consequência. Em “Totem e Tabu” (1913), percebemos, a partir da criação de uma figura onipotente, o estabelecimento de proibições e restrições que devem ser respeitadas, dentre elas, temos a proibição do incesto, a interdição fundadora da civilização. Mas, esse pai é assassinado e, com isso, a proteção e amparo que eram oferecidas passam a não mais existir. A figura do pai não protege mais seus filhos. Isso nos leva à constatação de que não há uma sociedade “sem um sistema de repressão coletivo, sem um sistema de parentesco, de regras de aliança e filiação.” (MENEZES, 2012, p. 47).

Essa posição de dependência apresentada pelo sujeito é um aspecto central na problemática do desamparo, na medida em que ele precisa do outro para “se produzir e reproduzir permanentemente enquanto tal.” (BIRMAN, 2005, p. 215). Atrelado a isso, temos a condição de impotência, já que sua constituição não ocorre apenas por seus meios, mas na articulação com a sociedade. Tal perspectiva é explorada em “O mal-estar na civilização” (1930), texto em que Freud, entretanto, revela que é nessa relação com os outros que está uma das principais causas de sofrimento do sujeito. É uma relação sem a qual não conseguimos viver, mas que colabora para o surgimento de conflitos internos nos indivíduos.

Ao elaborar a articulação entre angústia e desamparo, Freud nos leva a refletir sobre os sentimentos que podem surgir no momento em que nos encontramos diante dessa primeira sensação, ou seja, diante de algo que se manifesta enquanto indeterminado, desconhecido, e, por vezes, perigoso. Nos atendo ao perigo, podemos notar que ele pode ser elaborado sob duas formas, o material, em casos de perigo real, e o psíquico, quando há o perigo instintual. Considerando tais reflexões, fica evidente que:

[...] a angústia é, de um lado, expectativa do trauma, e, de outro lado, repetição atenuada do mesmo. As duas características que nos chamaram a atenção na angústia têm origens diversas, portanto. Sua relação com a expectativa se liga à situação de perigo, sua indeterminação e ausência de objeto, à situação traumática de desamparo, que é antecipada na situação de perigo. (FREUD, [1926], 2014, p. 116).

O sujeito em desamparo encontra na angústia uma reação original, sendo este o principal componente de uma situação traumática. Portanto, a angústia do desamparo se revela enquanto esse elemento, que é típico da própria condição humana, reflete o “modo particular de ser que é nosso, marcado pela dor e pelo limite do não-ser.” (ROCHA, 1999, 340).

Em “O futuro de uma ilusão” (1927), ao estabelecer uma crítica às doutrinas religiosas, Freud resume esses ideais como sendo uma ilusão. Para o pai da psicanálise, tais criações “elevam o sentimento de identificação, de que todo grupo cultural necessita, ao dar ensejo a experiências emocionais vivenciadas conjuntamente e altamente apreciadas.” (FREUD, 2014, p. 245). Além disso, contribuem para a satisfação narcísica daqueles que creem nessas doutrinas.

Dessa forma, esse seria um caminho pelo qual o sujeito buscaria, de certa forma, “fugir de uma situação de desamparo e idealizaria a figura de Deus sob a forma de uma providência onipotente que tudo explica, mesmo os enigmas mais impenetráveis do mundo e da vida.” (ROCHA, 1999, p. 337).

Fica claro, portanto, que o desamparo implica uma condição de abandono e esquecimento, de ausência de ajuda, como possibilidade efetiva da vida psíquica. Na obra freudiana, o psicanalista também se refere à “condição de existência do sujeito no mundo (na civilização) que é apoiada numa condição de desamparo do psiquismo.” (MENEZES, 2012, p. 27).

Nesse cenário, é interessante pontuarmos também que, ao pensarmos em desamparo, podemos nos direcionar para as questões que envolvem a solidão, visto que esses conceitos compartilham de semelhantes percepções. É preciso evidenciar, primeiramente, que esse sentimento não se revela apenas se considerarmos o envolvimento de dois ou mais sujeitos, ou uma separação para com o outro, mas ele pode se fazer presente quando simplesmente não nos reconhecemos em relação a nós mesmos. É um ser que não se encontra mais sólido, mas dissolvido em seus próprios vazios.

É um tema que envolve uma multiplicidade de estados, já que, podemos compreendê-lo como um sentimento que pode ir “do isolamento voluntário à exclusão. Da solidão do exílio, do imigrante, do estrangeiro àquela de quem se sente rejeitado e incompreendido na sua própria terra.” (TANIS, 2003, p. 14).

No âmbito social, principalmente se considerarmos o contexto sobre o qual nos referimos no início de nossa sessão, não é uma tarefa complicada enxergarmos situações que promovem o possível aflorar desse sentimento, dentre elas, resgatamos o preconceito, a segregação e a exclusão social. Ser colocado em tais circunstâncias torna o fracasso de estar na companhia de alguém algo inevitável; uma consequência devastadora para quem é escolhido como alvo. Christian Dunker, em um de seus textos, coloca em debate essa questão:

[...] é coerente pensar que o sofrimento frequentemente trará efeitos de isolamento, afastamento ou ruptura das relações. Ocorre que esse movimento que pode ser uma reação útil e desejável em uma série de circunstâncias geralmente penosas, torna-se ele mesmo uma fonte de outros problemas derivados da privação de experiências compartilhadas com outros. [...] Em outras palavras, o isolamento, a introversão ou a introspecção são respostas subjetivas que nem sempre são uma opção ou se iniciam como uma “escolha livre”, mas que gradualmente podem assumir o feitiço de um processo incontrolável, no interior do qual isolamento gera mais isolamento. (DUNKER, 2017, p. 21, grifos do autor).

Por outro lado, a solidão não precisa ser, necessariamente, encarada como um estado de total apatia, isolamento ou quietude, mas, como algo enriquecedor, com o qual podemos aprender e encarar como uma experiência produtiva e enriquecedora. Ela também é, por vezes, necessária, capaz de aguçar nossas capacidades perceptivas e imaginativas, assim, reduzi-la enquanto algo que anuncia o patológico é uma decisão um tanto quanto precipitada. Em algumas situações, o indivíduo pode estar apenas em

busca de um refúgio, em meio a uma vida tão caótica; assim, seria quando o indivíduo percebe que precisa do outro, “mas não absolutamente, que a solidão se torna um espaço criativo [...] nesse momento ela deixa de ser sentida como experiência deficitária.” (DUNKER, 2017, p. 31).

Esta seria a situação em que o sujeito percebe que possui a capacidade de estar só e, a partir dela, conseguir extrair e usufruir de aspectos positivos dessa experiência. É uma situação em que sua própria companhia passa a lhe bastar e a confiança e o bem-estar o acompanham nessa situação – de modo a denominar tal contexto, podemos entendê-lo como uma solidão positiva. (BARROS, 2007).

A solidão, ainda segundo o teórico brasileiro, se apresenta sob diferentes faces. No entanto, de modo a elaborar um diálogo entre as reflexões aqui traçadas, optamos por direcionar nosso olhar para aquela que é concebida como sendo patológica. O sujeito que dela sofre está em constante busca pelo isolamento, por se ver diante de uma humilhação social. A solução encontrada está na necessidade de distanciar e controlar qualquer presença do outro, observamos, então, que o indivíduo está envolto pelo fracasso de estar sozinho.

Analisar aquilo que é da subjetividade humana possibilita algumas conclusões, se considerarmos que são as singularidades dos sujeitos e as suas diferentes formas de manifestarem suas angústias que os constituem. Por isso, se uma das possibilidades para a ocorrência da solidão dá-se pela escolha do indivíduo em estar sozinho frente às situações com as quais não consegue lidar, podemos elaborar que ele, ao mesmo tempo, precisa da presença do outro para existir enquanto ser humano. Apesar de acreditar que a solução para seus conflitos e experiências traumáticas seja o isolamento e distanciamento, inevitavelmente ele percebe que essa tentativa não se apresenta como sendo totalmente benéfica.

Afetos, ajuda, proteção e acolhimento são necessidades que nos impossibilitam o aprisionamento pela falta. Assim, a presença e a companhia podem ser essenciais, pois “o outro não é apenas uma companhia, mas alguém do qual dependem para sentirem-se inteiros e vivos.” (BARROS, 2007, p. 269).

Tal reflexão em torno do desamparo e da solidão nos permite retornar ao início de nossa discussão, ao nos referirmos à modernidade e seus efeitos nos seres humanos, já que

O cenário que se apresenta na atualidade vai da superficialidade e indiferença, por parte de alguns, em relação aos aspectos da subjetividade humana, à visão catastrófica, por parte de outros, de caos e falência total do que caracteriza o humano. É incontestável que vivemos tanto rupturas das condições básicas da existência como a potencialização de fragilidades subjetivas. Podemos destacar fatores como a perda de referenciais e o desaparecimento de muitos dos valores historicamente consolidados, fundamentais à vida humana. (BARROS, 2007, p. 266).

Sentir-se desamparado pode provocar a solidão, no sentido de que, se não temos um outro a quem podemos recorrer, somos colocados em um lugar de irrelevância que é constantemente regado pelos vazios, e o esfacelamento de nosso

próprio ser nos envolve por completo. Com isso, o desejo de estar e sentir-se só nos alcança, e o esquecimento por parte dos que nos rodeiam é algo almejado. É justamente esse afastamento e autoexílio que será nosso ponto de partida para que a interface entre a literatura e a psicanálise seja protagonista em nossa discussão.

### 3 A busca por um esquecimento

Conforme mencionado anteriormente, a literatura produzida nos países africanos de língua portuguesa vem conquistando seus espaços, permitindo que as produções possam ser lidas, debatidas e estudadas. É um processo que envolve uma luta em favor da construção das identidades desses lugares e da consolidação desses territórios enquanto nações independentes, que, durante anos, não puderam contar suas próprias histórias, mas tiveram sua voz calada por aqueles que optaram por elaborar e fixar histórias de países aos quais não pertenciam. Essa dinâmica também coloca em discussão questões que envolvem a construção do cânone literário, ainda que esse não seja o foco principal de nossa pesquisa.

O contexto histórico da independência de Angola, que até o ano de 1975 era uma colônia portuguesa, nos é muito caro, já que é nesse momento que *Teoria geral do esquecimento* é construído. É após esse conturbado período que o país consegue estabelecer um reencontro com sua tradição, seu povo e sua história. E o florescer de sua literatura legitimou o reconhecimento do país enquanto um estado-nação.

A construção de uma parede que separa a porta do apartamento do resto do prédio é o início de um longo caminho de isolamento. Entretanto, Ludovica desde muito nova já construía muros, ainda que de maneira simbólica, que a impediam de ter uma vida de plena socialização, pois, “nunca gostou de enfrentar o céu” e “em criança, já a atormentava um horror a espaços abertos”, pois, “sentia-se, ao sair de casa, frágil e vulnerável, como uma tartaruga a quem tivessem arrancado a carapaça.” (AGUALUSA, 2012, p. 11). Para ir à escola, sempre estava acompanhada de seu guarda-chuva negro.

Desde sua mudança para Luanda, Ludovica sempre soube que aquele não era o seu lugar e, em meio ao caos de uma cidade que estava prestes a conquistar sua independência, decide que terá apenas a sua própria companhia e a de seu cachorro, mesmo nunca se imaginando vivendo sozinha. Naquele apartamento vazio, ecoariam apenas sua voz, suas lembranças e sua solidão. Somos levados a acreditar que tal decisão é desencadeada pelos os sucessivos abandonos que a personagem sofre ao longo de sua vida – ela perde os pais muito cedo e, quando passa a morar com a irmã e o cunhado, eles a deixam sem qualquer pista para aonde foram.

Sentindo-se uma estrangeira, Ludo decide colocar em letras aquilo que sentia e suas palavras nos dão uma considerável dimensão do desamparo que enfrentava desde muito tempo. Seus pensamentos estão em versos, e ela nos diz: “Sinto medo do que está para além das janelas, do ar que entra/ às golfadas, e dos ruídos que traz. [...] / Até a luz me é estranha./ Um excesso de luz. [...]” (AGUALUSA, 2012, p. 31). A sensação de impotência, que lhe é intensa e dolorosa, a coloca em um lugar em que a incapacidade de elaborar uma ação eficaz contra esse desabamento psíquico que a domina, se faz presente.

Ela decide contar sua história não apenas nas folhas que encontrava em seu apartamento, mas, quando essas chegam ao fim, é nas paredes brancas que encontra espaço para tentar preencher os vazios que encontrava e aqueles que a habitavam. É no apartamento abandonado que, com um carvão, ela decide expressar o que sente e, talvez, com isso, conseguir ter de volta a sensação de sentir-se viva.

Outros versos que merecem destaque são os que estão transcritos no capítulo intitulado “Haikai”. Nele, temos o seguinte texto: “eu ostra cismo/ cá com minhas pérolas/ cacos no abismo” (AGUALUSA, 2012, p. 67). O jogo de palavras elaborado por Ludo nos permite captar o uso da palavra ostracismo e perceber sua tentativa em confessar aquilo que sente em relação a seu lugar no mundo. Se nos atermos ao significado da palavra, notaremos que ele está relacionado à exclusão ou exílio de um indivíduo da cidade, durante o período da Grécia Antiga, como forma de punição. De certa forma, essa é a realidade de nossa protagonista. Suas punições foram as próprias vivências, o abandono, as perdas, a pouca importância que lhe era dada, de modo que a conduziram para um distanciamento, um autoexílio. Ludo não se sente completa, mas percebe que vive em meio a seus próprios fragmentos, seus pedaços em um abismo.

Essa voz, que é reverberada nos diários, pode ser compreendida como um reflexo dessa experiência estruturante da subjetividade, de modo que, nela, o sujeito se encontra com o que pode ser visto como o mais íntimo de sua singularidade, pois,

[...] faz, na mais nua e completa solidão, a descoberta da contingência e da finitude de sua existência. Difícil imaginar uma forma de solidão maior e mais dolorosa do que aquela do desamparado. Nela o ser humano encontra-se inteiramente só. O desamparado sente-se tão só, como o naufrago perdido na imensidão do mar. A metáfora é uma tentativa de mostrar que a essência do desamparo é a solidão e o sentimento de impotência, constituídos pela impossibilidade do sujeito de encontrar sozinho uma saída para a situação em que se encontra. (ROCHA, 1999, p. 342).

Uma das noções descritas por Freud em relação ao desamparo se relaciona com “uma situação ante a violência do outro mais forte e, ao mesmo tempo, como uma condição de impotência originária em que se inscrevem os representantes das pulsões.” (MENEZES, 2012, p. 49). Tal constatação se revela de maneira muito clara ao analisarmos as relações estabelecidas por nossa protagonista, pois ela sempre esteve rodeada de pessoas que tiravam dela sua autonomia. Não era da vontade de Ludo que fronteiras fossem atravessadas, da mesma forma que ela foi obrigada a ter seu corpo violado, fato este que iremos nos deter mais adiante.

Além disso, se nos atermos ao conceito de uma das formas de angústia elaborado por Freud (1926 [2014]), perceberemos que a angústia automática tem por determinante principal o acontecimento de uma situação traumática, e a “experiência de desamparo por parte do eu face a um acúmulo de excitação com o qual não pode lidar” (MENEZES, 2012, p. 64) é o seu protótipo. A história de Ludovica e suas atitudes são consequência da ocorrência desses sentimentos em seu inconsciente, uma série de

traumas, ocasionados por situações de desamparo que não foram elaboradas de maneira minimamente satisfatória.

Para ela, sua realidade estava longe de ser lúcida, “entardecia, amanhecia, e era o mesmo vazio sem princípio ou fim.” (AGUALUSA, 2012, p. 37). Sua rotina se desenrola e, como pano de fundo, gritos, explosões, tiros e mortes colaboram para que a tensão permaneça nas paredes do apartamento. A companhia de seu guarda-chuva ainda lhe era essencial, com ele, sentia-se segura para uma simples visita ao terraço. Depois, com uma comprida caixa de cartão devidamente recortada na altura dos olhos e dos braços, pôde plantar e colher e perceber detalhes da cidade que aconteciam sob seu olhar medroso.

A solidão, enquanto uma experiência simbólica, carrega consigo não apenas uma separação em relação aos outros, mas uma distância e um estranhamento para com nós mesmos (DUNKER, 2017). Ludo tinha certeza de que não pertencia mais a lugar nenhum, sentia dentro de si apenas um vazio, além disso, sabia que ninguém a esperava. Seus dias se desfaziam na mesma mobilidade e rapidez que líquidos, lhe falta comida, água e, como ela mesma afirma, adjetivos; tudo ser tornou pacato e sombrio. As paredes, na falta dos cadernos, são o papel em que ela escoia e dá vazão ao que pensa e vive, sob a forma de versos sucintos.

Em breves momentos de *Teoria geral do esquecimento*, um macaco passa a visitar o apartamento de Ludo e, sempre reflexiva, ela pensa em como eles se assemelham, e o sentido está na própria existência. A personagem se identifica e simpatiza com o macaco na medida em que ela, assim como ele, é um corpo estranho na cidade. Um ser que habita um lugar no qual sabe que não pertence. Mas, ela vai além ao afirmar que o animal “deve ter pertencido a alguém, talvez tenha fugido, ou então o dono abandonou-o.” (AGUALUSA, 2012, p. 43). Esse recorte escancara os acontecimentos na vida da personagem ao pontuar que ele pertencia a alguém ou a algum lugar e foi, possivelmente, abandonado, assim como ela.

É durante o sono que Fantasma, seu cão e único companheiro, morre. Diante de seu corpo, “Ludo sentiu o peito esvaziar-se. Alguma coisa – uma substância escura – escapava de dentro dela [...]. Perdera o único ser no mundo que a amava, o único que ela amava, e não tinha lágrimas para o chorar.” (AGUALUSA, 2012, p. 87). Fantasma dava-lhe sustento, compreensão, carinho e sentido para a vida. Com isso, percebe que a morte, a quem ela chama de amiga, está à sua espreita, prestes a levá-la. A existência do cão tornava a sua própria suportável. Com esse acontecimento, o desamparo que Ludo carrega consigo, se torna mais presente em sua vida, pois, como Freud (1926) elucida, a perda do objeto é uma condição determinante para tal experiência, ou seja, para a situação traumática.

Estar em meio a uma guerra ou viver em um pós-guerra são situações em que os conflitos não acontecem apenas nos campos de batalha e que os atingidos são apenas aqueles que atuam diretamente nos combates, mas aqueles que viveram naquele período também são atingidos, mas, internamente; são conflitos que atingem o âmbito de nosso inconsciente. Surge um sentimento de impotência e o questionamento de até que ponto podem chegar os limites do ser humano. Esses reflexos atingem Ludo e sua forma de encarar a vida, pois a guerra também é uma experiência traumática.

Em um dos capítulos, uma carta é transcrita e, a partir de sua leitura, tomamos ciência de um elemento marcante do passado de Ludo. Maria da Piedade Lourenço Dias é o nome da mulher que escreve na tentativa de encontrar sua mãe biológica, com quem nunca estabeleceu qualquer contato. Ao longo do relato e da descrição das informações, é revelado que nossa personagem é aquela por quem a autora da carta procura.

O romance nos apresenta também a história de outras personagens, dentre elas, Jeremias Carrasco, um cidadão português, Daniel Benchimol, jornalista que coleciona histórias de desaparecimento em Angola, e Magno Moreira Monte, um detetive. Suas histórias se entrelaçam e conversam. Dito isso, é para o jornalista a quem a carta da filha desconhecida de Ludovica é endereçada, e o seu trabalho de investigação encontra nossa protagonista no Prédio dos Invejados, e promove o reencontro entre mãe e filha.

O momento é carregado pelo nervosismo, pelas lágrimas, pela esperança e pelas inevitáveis primeiras impressões. Ao trocar palavras com a filha, sente uma grande calma e leva suas mãos até seu ventre. A partir daí, começamos a tomar conhecimento de alguns indícios que nos permitem formular o que aconteceu verdadeiramente no passado da personagem. Ludo também toma ciência daquilo que aconteceu com a irmã, Odete, e o cunhado, Orlando, eles foram assassinados, mas ela prefere não saber detalhes, e sim, esquecer. A personagem que passava as informações afirma que “esquecer é morrer [...]. Esquecer é uma redenção.” (AGUALUSA, 2012, p. 163), tal constatação nos revela que, provavelmente, Ludo estivesse optando por matar, definitivamente, tudo aquilo e trilhar novos caminhos, tentando superar tantas mortes, estejam elas presentes no âmbito da fisiologia ou do simbólico.

Nas últimas páginas de *Teoria geral do esquecimento*, o capítulo “O acidente” nos remete a uma informação que foi apresentada nas primeiras linhas: “Até que aconteceu aquilo a que ela chamava *O acidente* e passou a olhar para esse pavor primordial como uma premonição.” (AGUALUSA, 2012, p. 11). Foi uma violência sexual sofrida por Ludo, ainda quando nova, que colaborou, junto com os outros fatores que elencamos durante nossa discussão, para esse medo que ela sentia do mundo, que, por sua vez, transformou-se numa necessidade de isolamento e autoexílio.

É a partir de seus versos que o ato de violação de seu corpo é descrito e, nas últimas linhas, ela afirma: “A vergonha./ A vergonha é que me impedia de sair de casa./ O meu pai morreu sem nunca mais me dirigir a palavra. [...]/ Nunca mais consegui sair à rua sem experimentar uma/ vergonha profunda.” (AGUALUSA, 2012, p. 167). Um momento sombrio é revelado, nas linhas seguintes que reverberam verdade, delicadeza, emoção, poeticidade e, claro, violência.

Compreender aquilo que habita o íntimo de um sujeito construído nas letras de um romance é uma tarefa que requer uma leitura que se estende para além daquilo que está escrito. Olhar para uma personagem e tentar decifrá-la demanda escolhas e a consciência de que não conseguiremos analisá-la em sua completude. Enxergar Ludovica com outros olhares foi uma decisão que não se distanciou dessa realidade. *Teoria geral do esquecimento*, para além disso, nos coloca diante de uma Luanda repleta de histórias, de vidas, de mortes, de distanciamentos geográficos, considerando sua independência, ou humanos.

É nesse cenário que optamos por privilegiar aquilo que tange a subjetividade de nossa personagem principal, cuja vida é construída pelas perdas que sofre, da filha, dos pais, da irmã ou de si mesma. Ludo carrega consigo o não-pertencer, o não se reconhecer, enquanto sujeito ou enquanto capaz de ter uma voz ativa, capaz de dar rumo a sua própria vida, sem, necessariamente, precisar do auxílio do outro. A experiência estruturante da subjetividade, o desamparo, acompanha a personagem durante sua trajetória.

Assim, com o auxílio da teoria psicanalítica freudiana, percebemos que Ludovica é uma mulher com traumas advindos de suas experiências, estes, por sua vez, reverberaram em seu inconsciente de tal maneira que o único atalho encontrado por ela de, talvez, superá-los é se preservar para evitar que novas perdas cruzassem seu caminho. A narradora se isola de tudo e de todos e tem como companhia apenas sua solidão e seu desamparo. A escrita vem como uma válvula e reflete: “Escrevo para quem fui. Talvez aquela que deixei um dia/ persista ainda, em pé e parada e fúnebre, num desvão do/ tempo – numa curva, numa encruzilhada [...].” (AGUALUSA, 2012, p. 169). Uma escrita como devir.

### *Referências*

AGUALUSA, José Eduardo. *Teoria geral do esquecimento*. Rio de Janeiro: Foz, 2012.

BARROS, Telma. Solidão, desamparo e criatividade. *Psicanálise – Revista da SBPdePA*. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 265-282. 2007.

BELLEMIM-NÖEL, Jean. *Psicanálise e literatura*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BIRMAN, Joel. O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social. *Revista Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, n. 15, p. 203-224. 2005.

DUNKER, Christian. Solidão: modo de usar. In: *Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade da psicanálise. In: *Obras completas, volume 14: História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1917/2010.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. In: *Obras completas, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1926/2014.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: *Obras completas, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1927/2014.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: *Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1930/2010.

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu. In: *Obras completas, volume 11: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos. (1912-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1913/2012.

LEITE, Ana Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri, 2003.

MACÊDO, Tania. *Luanda, cidade e literatura*. São Paulo: Editora Unesp; Luanda (Angola): Nzila, 2008.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Angola: Edições Mulemba; Portugal: Edições Pedagogo, 2010.

MENEZES, Lucianne Sant'Anna de. *Desamparo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

ONDJAKI. *Os transparentes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ROCHA, Zeferino. Desamparo e metapsicologia: para situar o conceito de desamparo no contexto da metapsicologia freudiana. *Síntese – Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v. 26, n. 86, p. 331-346. 1999.

TANIS, Bernardo. *Circuitos da solidão: entre a clínica e a cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

## Leio ou não leio? Eis a questão do estudante de Design

*Do I read it or not? Here's the question of the design student*

### **Julia Eduarda Werle**

Graduanda em Letras – Português / Inglês pela Universidade da Região de Joinville.  
E-mail: [eduardawerle19@gmail.com](mailto:eduardawerle19@gmail.com)

### **Letícia Adriana dos Santos**

Graduanda em Letras – Português / Inglês pela Universidade da Região de Joinville.  
E-mail: [leticiaadriana.santos@gmail.com](mailto:leticiaadriana.santos@gmail.com)

### **Nicolle Vieira**

Graduanda em Letras – Português / Inglês pela Universidade da Região de Joinville.  
E-mail: [nic.jb@hotmail.com](mailto:nic.jb@hotmail.com)

### **Samara Carvalho Gonçalves**

Graduanda em Letras – Português / Inglês pela Universidade da Região de Joinville.  
E-mail: [samaracarvalhogoncalves@gmail.com](mailto:samaracarvalhogoncalves@gmail.com)

### **Vanessa Marchi**

Graduanda em Letras – Português / Inglês pela Universidade da Região de Joinville.  
E-mail: [vanemarchi99@gmail.com](mailto:vanemarchi99@gmail.com)

### **Rosana Mara Koerner**

Professora orientadora da pesquisa. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e professora do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville.  
E-mail: [rosanamarakoerner@hotmail.com](mailto:rosanamarakoerner@hotmail.com)

---

**Resumo:** A leitura é objeto indispensável na formação de qualquer indivíduo. Dessa forma, buscamos compreender as práticas de leitura no curso de Design. Para a realização da pesquisa, foram aplicados questionários para os cursos de Design, em suas diferentes aplicações, em uma universidade comunitária do norte catarinense. Como pressupostos teóricos, foram usados Brito (2010) e Martins (1994), que discutem a importância da leitura, Caldin (2003), que discorre sobre a relevância de uma leitura pluralizada, e Santos (2006), que enfatiza o papel do professor para a compreensão da leitura. Os resultados mostraram que, apesar do avanço, a leitura acadêmica ainda é problema para o jovem universitário. A linguagem utilizada e a falta de tempo foram alguns dos problemas apontados por eles. Tais resultados evidenciam que as práticas de leitura devem ser analisadas no âmbito universitário, proporcionando ao aluno maior interação e compreensão do texto lido.

**Palavras-chave:** Leitura universitária. Práticas de leitura. Design. Formação crítica.

**Abstract:** Reading is an indispensable object in the training of any individual. Thus, we seek to understand the reading practices in the Design course. To conduct the research, questionnaires were applied to Design courses, in their different applications, at a community university in northern Santa Catarina. As theoretical assumptions, Brito (2010) and Martins (1994), who discuss the importance of reading, Caldin (2003), who discusses the relevance of a

pluralized reading, and Santos (2006), who emphasize the role of the teacher, were used for reading comprehension. The results showed that, despite the progress, academic reading is still a problem for young university students. The language used and the lack of time were some of the problems pointed out by them. Such results show that reading practices must be analyzed at the university level, providing the student with greater interaction and understanding of the text read.

**Keywords:** Academic reading. Reading habits. Design. Critical formation.

---

## 1 *Considerações iniciais*

A leitura é instrumento de mobilização e formação pessoal e cultural. Nada se pode negar disso. Desde muito novo, a leitura é apresentada ao homem para que ele desenvolva seu pensamento crítico, que será tão importante no decorrer de sua vida. A leitura é sempre importante em cada fase da vida humana, e em todas deve se mostrar presente. Em ambiente de ensino superior, ela é muito significativa a ponto de ser fonte de conhecimento e de pesquisa. Ademais, uma leitura proficiente resulta na formação de um profissional mais qualificado e, em consequência disso, num cidadão crítico perante a realidade.

Neste artigo, busca-se compreender a dimensão que a leitura tem em um curso de Design. Ao direcionarmos nosso enfoque para acadêmicos desse curso, buscamos compreender a visão do estudante de Design quanto à sua frequência e estilo de leitura, dentro e fora do quesito “leitura acadêmica”. Concluímos que, para o profissional formado na área de Design, é imprescindível a atualização constante, para sempre estar informado sobre o que está em alta e acaba sendo mais atrativo para o público-alvo. Assim, a leitura se apresenta como instrumento de *update* de ideias a colaborar para que o designer produza melhor.

A fim de perceber qual a relevância que a leitura tem em sua formação pessoal/profissional e quanto de seu tempo é dedicado ao nosso objeto de pesquisa, direcionamos nossos questionamentos a essa área, pois ela se mostra muito significativa, nos dias de hoje, à estética do consumo. A partir disso, propomos como questão de investigação a relevância da leitura sob o olhar de acadêmicos de Design, para o autodesenvolvimento no ensino superior, objetivando compreender o cenário de leitura desse futuro profissional. Finalmente, essa pesquisa também se propôs a analisar o cotidiano desses estudantes com o olhar voltado sempre para as práticas de leitura, para a sua relevância no universo dos referidos acadêmicos, bem como para os gêneros por eles preteridos.

## 2 *Referencial teórico*

A leitura é vista por diversos autores como uma das principais formas de produzir conhecimento. Martins (1994) define a leitura como um ato capaz de conduzir o leitor para a autonomia e, a partir dela, para a busca por novos horizontes. O ato de ler produz sentido, é produto da vivência de cada um e é entendido como prática de compreensão da realidade na qual o sujeito está inserido. Dessa forma, a leitura constitui a formação crítica e moral dos indivíduos. Brito (2010) diz que a leitura

promove inúmeros benefícios na sociedade, como o olhar crítico, a integração social e a ampliação de horizontes e de vocabulário. Além disso, o mesmo autor reforça que a leitura é capaz de formar profissionais capacitados e competentes.

O homem, como ser civilizado e comunicativo, depende de meios de comunicação para que aja como tal. A leitura, desse modo, o acompanha desde o início da presença dela no mundo, direta ou indiretamente. Quando tem a oportunidade de se fazer autor dessa ação, assim que a aprende, ela transforma seu ponto de vista. Ações simples como fazer compras, pegar um ônibus e passar uma mensagem a alguém são tarefas que não dependem necessariamente de uma leitura formal, mas sim de uma leitura de mundo. Do mesmo modo, o homem habilitado a ler tende a facilitar suas próprias ações cotidianas.

Assim que alfabetizado, a leitura o acompanha nessas atividades diárias e vai convidando-o a se aventurar em textos mais complexos, que o vão ganhando de acordo com sua faixa etária. Quadrinhos, contos de fadas, receitas, cartas, e-mails, artigos, dentre outros, estarão presentes em sua trajetória literária, agregando à sua criatividade e potencial criador. Desse modo, quanto mais cedo o hábito da leitura é cultivado, mais a criticidade do leitor é desenvolvida, o que é afirmado por Caldin (2003). Ao ter contato com uma diversidade de textos em seus inúmeros formatos e temáticas, mais experiências o leitor vai ter, adquirindo, assim, para seu 'banco de dados criativo', uma infinidade de referências.

A escola é uma instituição altamente contributiva para fomentar o hábito e o gosto pela leitura em crianças e jovens. Nem sempre esse incentivo se instaura, mas enquanto frequenta esse espaço, o indivíduo é exposto à leitura em geral de modo amplo. A Literatura é trabalhada não só como apoio para ensino da língua portuguesa, mas também como uma arte ao lado de outras artes que são apresentadas no processo da educação. Afirmada por Yunes e Pondé (1988), a literatura como arte tem papel na vida social do indivíduo justamente pela formação de 'um novo homem' em uma 'nova sociedade', sendo ela contextualizada e em constante mudança. A biblioteca escolar, por outro lado, será, sem dúvidas, o recinto memorável para o jovem leitor que perpetua seu hábito, pois é lá onde ele vai ser livre a escolher sua próxima aventura.

Em âmbito de formação profissional, a criança e o jovem se encontram constantemente à mercê de se posicionar sobre si e sobre o mundo. O jovem, deixando seu espectro de criança para trás, ainda vai usar muito de sua imaginação para sustentar sua vida e equilibrá-la com o mercado de trabalho. Muitos daqueles que se encontram em uma sala de universidade trabalham ou se fazem presentes em programas contra horários com aqueles em que estudam; dessa maneira, a própria agitação cotidiana acaba não deixando muito tempo para entrelinhas caprichosas da imaginação. Assim, a rotina acadêmica pode privar os estudantes de momentos de lazer, o que, conseqüentemente, dificulta o hábito da leitura como forma prazerosa.

No meio universitário, a leitura faz-se ainda mais relevante, tendo em vista que é na universidade que se formam os profissionais que atendem ao mercado. Santos (2006) enfatiza a leitura e sua respectiva compreensão como um modo de entender a realidade. Nessa perspectiva, o jovem acadêmico que se prepara para trabalhar tem como dever participar de maneira crítica do corpo social no qual está inserido.

Em geral, os jovens que estão na universidade geralmente não possuem muito tempo para a leitura, cabendo ao professor remanejar práticas que possibilitem ao aluno realizar leituras de forma proficiente. Segundo Santos (2006), o professor precisa proporcionar condições favoráveis para a reflexão e compreensão dos textos, desenvolvendo a autonomia dos alunos. Já para Freire (1982), a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. Dessa maneira, é visível a leitura dentro do cenário acadêmico, visando à busca constante por novos conhecimentos e relações com informações já internalizadas pelo aluno, objetivando a formação profissional.

A tarefa do professor na leitura do ensino superior é a de apontar um objetivo na leitura, como diz Kleiman (2000), e, após isso, juntamente com os alunos, depreender a intenção do autor. Outro passo importante é avaliar se existe um padrão culto no texto e, assim, ouvir o ponto de vista de cada aluno para gerar uma discussão acerca do tema, já que cada jovem insere seu conhecimento de mundo em suas interpretações. É normal que existam diferentes posições e, nessas situações, o professor serve de guia.

No meio universitário, a leitura toma grande parte da vida do estudante. Independentemente do curso, centenas de artigos serão lidos e precisam ser entendidos de mesmo modo. Para isso, é indispensável que o acadêmico possua uma boa relação com a leitura, sabendo adquirir corretamente as informações lidas. É natural que alunos cujas habilidades de ler e de escrever foram bem desenvolvidas na infância tenham mais facilidade na hora de manusear os textos propostos na universidade. Dessa forma, é imprescindível que as escolas explorem e desenvolvam essa dupla habilidade desde cedo.

Quando damos enfoque ao profissional de Design, que lida com uma ciência que demanda o uso da criatividade e do senso crítico em larga escala, a leitura se faz indispensável, uma vez que aprimora e possibilita um melhor desenvolvimento dessas competências. É durante a formação acadêmica que profissionais do meio terão acesso à literatura que irá formar sua base profissional e estruturar seus conceitos do ramo.

É sabido que nem a leitura e nem a escrita são o foco principal da grade curricular do curso de Design. No entanto, fica clara a necessidade de prática e aprimoramento de ambas as habilidades, dados os benefícios e o crescimento pessoal e profissional que são adquiridos através delas. Koerner e Heinz (2012, p. 4) afirmam que “considerando-se a significativa ampliação dos usos da escrita em nossa sociedade, determinando, inclusive, os modos de viver, adquirir as habilidades de leitura e de escrita significa adquirir os instrumentos necessários para nela interagir.”

### ***3 Percorso metodológico***

Esta pesquisa é de abordagem quanti e qualitativa. Os participantes da pesquisa foram acadêmicos do curso de graduação em Design de uma universidade comunitária do norte catarinense. Alunos de todos os anos do curso participaram da pesquisa, totalizando 22 respondentes.

O instrumento de coleta dos dados foi um questionário *online* com perguntas fechadas, abertas e semiabertas. A análise dos dados se deu de maneira descritiva e interpretativa, considerando as referências teóricas.

#### **4 Resultados e discussão**

O questionário direcionado aos acadêmicos de Design contou com dezenove perguntas, sendo seis delas para identificação do perfil dos participantes, com questões abertas e fechadas e outras treze perguntas, sendo também abertas e fechadas, direcionadas para o intuito investigativo da relação deles com a leitura.

Foram obtidas respostas de acadêmicos de diversas variações do curso, sendo elas: Design - Animação Digital, Design Gráfico, Design - Programação Visual, Design de Moda e Design de Produto, todos pertencentes à mesma universidade do norte catarinense. Todos os participantes estavam no período entre o segundo e o quarto ano, abrangendo a faixa etária majoritária (59,1%) de 20 a 23 anos.

Ao perguntarmos aos acadêmicos sobre a importância da leitura, em uma questão de cunho aberto e descritivo, obtivemos vinte e duas respostas. A maioria delas afirmava que a leitura é de extrema importância, não só no meio acadêmico como também no meio sociocultural, como podemos verificar neste comentário: “Essencial, para a formação de cidadãos e para desenvolvimento da imaginação, sensibilidade, repertório linguístico e cultural.”

Apesar de todas as respostas afirmarem que a leitura se faz necessária para o ser humano, foi notada a dificuldade de leitura no que se refere ao léxico, o que pode ser percebido abaixo.

Bom para os estudos, para aguçar a criatividade, mas às vezes tediosa (principalmente quando temos que ler textos científicos, pq a linguagem é insuportavelmente chata, sendo que estamos em outro século e não deveríamos ter q ficar escrevendo como se fossemos super cultos e pipipopopo). (Participante da pesquisa – Design de Programação Visual)

Com isso, podemos presumir que a leitura, apesar de ter espaço importante para os acadêmicos, ainda está estritamente ligada ao prazer e lazer, e que a linguagem técnica pode ser um dos fatores que afastam os leitores de suas leituras. Entretanto, para Brito (2010), a leitura é um exercício que amplia o vocabulário e que aproxima o indivíduo da criticidade.

Os acadêmicos responderam também sobre os tipos de textos que costumam ler; majoritariamente, 61,9% buscam contato com textos acadêmicos seguidos de livros literários que são preferência de 38% dos 22 respondentes. Foram, da mesma forma, mencionados livros religiosos e de autoajuda assim como mangás e HQs, sendo os últimos, em menor parcela.

Apesar de toda a tecnologia com as quais esses alunos têm contato, no ambiente de ensino ou no cotidiano, situação coerente por conta da área de atuação, nos surpreendemos com as respostas dadas a partir do suporte de leitura.

O livro físico é predominante no momento aluno-texto, como podemos constatar no Gráfico 1 abaixo, seguidos dos adeptos ao PDF.

**Gráfico 1- Suporte de leitura**



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a quantidade aproximada de livros lidos anualmente, também nos alarmaram suas respostas, pelo seguinte fato: ao desenvolver as perguntas, supomos que tais alunos tivessem uma média grande de leitura para estarem completamente atualizados no mercado consumidor literário. A maioria (45,5%) das respostas indicou a leitura de 1 a 3 livros. Mesmo assim, nos deparamos com outro resultado: uma parcela dos respondentes, sendo quatro deles, leem cerca de 10 a 20 livros por ano.

Optamos, por mera curiosidade, estudar as raízes do gosto pela leitura, questionando a respeito do incentivo quando crianças. Ainda que aberta, a questão apresentou resultados muito positivos. Dos 22 estudantes respondentes, 12 relataram que o incentivo à leitura veio por parte da família, sendo 2 deles com incentivo duplo, tanto da família quanto da escola. Outras quatro respostas indicaram somente a escola como incentivo, e apenas 4 estudantes responderam que não houve incentivo. Houve também respostas em que os respondentes não souberam se posicionar sobre a motivação.

Indagando sobre a leitura não acadêmica ocorrida durante a semana, notamos as marcas do cotidiano, marcado pelo fato de que, além de estudarem, 59% desses alunos enfrentam uma dupla jornada, trabalhando e estudando diariamente. Deparamo-nos, assim, com parte dos respondentes que dedica pouco tempo de leitura por semana, sendo ela menos de uma hora, e outra parte das respostas que apresentam uma parcela significativa de uma a cinco horas semanais. Ademais, uma resposta complementar à outra pergunta nos indica que o lugar de leitura é muito flexível e pode ocupar os espaços de espera, como em viagens de ônibus, como informa um respondente sobre a duração de sua leitura semanal: “Depende de quanto tempo demora a viagem do ônibus”. Isso nos ajuda a interpretar o gerenciamento do tempo de parte dos estudantes e como esses pequenos espaços podem ser bem aproveitados.

De caráter aberto, houve uma questão sobre as práticas de leitura dos estudantes não relacionadas ao curso. Cerca de 62% dos entrevistados (13), responderam com duas ou mais opções de sua preferência. Livros de gêneros diversificados (romance, aventura, contos, terror etc.) foram mencionados oito vezes

nas respostas, sendo assim os mais citados, seguidos de livros ou textos de áreas profissionais não relacionadas ao Design (7) e ficção ou ficção científica (7). Livros de cunho religioso ou espiritual contaram com três menções; mangás ou histórias em quadrinhos com quatro, e notícias, duas. Ainda houve outros gêneros ou plataformas que foram citados uma vez cada, como livros atuais, somente textos relacionados à área, teoria feminista, teoria comunista e revistas. Os artigos (6) também foram citados como objeto de leitura pelos respondentes – artigos voltados para a área de interesse e atuação dos acadêmicos. Um dos estudantes de Design Gráfico respondeu que não costuma ler nada que não seja da área.

Quando questionados sobre o hábito de leitura de livros literários, 6 respondentes afirmaram não ter esse costume. Desses, um rotulou a literatura brasileira como desinteressante; dois afirmaram ter perdido o hábito após saírem do Ensino Médio, um respondente ainda afirmou se interessar mais por filmes ou vídeos e dois dos respondentes não justificaram suas preferências. Já ao analisarmos as 13 respostas dos alunos que têm o hábito de ler, verificamos que a maioria (8 respondentes) se interessa por livros de ficção e romance. Livros de fantasia e aventura também são mencionados nas respostas, assim como clássicos literários nacionais e estrangeiros.

A maioria dos respondentes relata ter dificuldade nas leituras, encontrada principalmente com a linguagem dos textos acadêmicos, nos quais a estrutura é mais técnica e formal. Uma das respostas apresentou como dificuldade a falta de acessibilidade quanto ao preço de alguns títulos. Apenas 5 estudantes relataram não ter dificuldade quanto à leitura. Pudemos relacionar essa dificuldade com outro dado obtido: o da intensidade de atividade de leitura após entrar no ensino superior. Com essa pergunta, concluímos que metade dos respondentes (11) reduziram esse hábito. Outra prática quase perdida é a da visita à biblioteca universitária. Três respondentes relatam não ir nenhuma vez e um dos respondentes diz que vai apenas para realizar trabalhos acadêmicos. Todos os outros contam ir ocasionalmente.

Outra surpresa foi quanto às leituras requisitadas dentro do curso de Design. Livros foram as opções mais citadas (14), seguidos de artigos científicos (11). Dois alunos responderam de forma distinta, um destacando a presença de textos e outro de resumos. Dois respondentes relataram ainda que nenhuma dessas leituras é obrigatória, somente sugerida pelos professores por conta do trabalho de conclusão de curso. Documentos e leis também foram citados (1).

Também questionamos os estudantes sobre as estratégias usadas para compreender as leituras propostas no curso de Design. As respostas obtidas indicam aspectos a serem destacados, sendo a maioria com mais de uma opção utilizada durante a prática. Dentre elas, sete respondentes disseram buscar referências externas, resumos ou vídeos, através de pesquisas paralelas à leitura; outros quatro respondentes apontaram a releitura como principal estratégia. Três respondentes disseram que a escrita os ajuda na compreensão e outros dois afirmam que a marcação usando de *post-its* e *flags* é significativa. Alguns (3) disseram buscar ajuda de experientes, como tutores e professores na área, e outros (2) afirmaram que, ao tentar explicar o conteúdo a alguém, conseguiam fixá-lo melhor. A discussão em grupo foi citada por um respondente, enquanto outros dois disseram que as leituras anteriores,

bem aproveitadas, ajudam na compreensão dos próximos textos. O local, sendo calmo e silencioso, ajuda um respondente, enquanto outros dois respondentes afirmaram algo curioso: “Encaro como se fosse uma leitura de lazer” e “Tentar me interessar e sempre ter a mente aberta para adquirir um novo conhecimento, mesmo que às vezes pareça inútil inicialmente, pode dar frutos no futuro se manter esta possibilidade”.

## 5 Conclusões

Tendo como base a questão de investigação que buscava compreender a relevância da leitura para os acadêmicos de Design e os resultados aqui apresentados, pode-se refletir acerca das práticas de leitura dos respondentes. Apesar de todos afirmarem a importância da leitura, não só no âmbito acadêmico como também no social, nota-se que a grande maioria lê por obrigação ou relaciona essa prática ao prazer, pouco se faz referência à leitura no quesito de autodesenvolvimento. Outro dado interessante é o distanciamento dos alunos à linguagem utilizada em textos acadêmicos. Tal situação provoca o desconforto e a falta de compreensão por parte dos acadêmicos na hora de realizar a leitura.

Notou-se a necessidade de estudos acerca das possíveis práticas de leitura no curso de Design, visando ao contexto no qual esses acadêmicos estão inseridos e os objetivos propostos em sala, para que a leitura possa se tornar objeto indispensável na formação do acadêmico de Design, uma vez que é incontestável que o acadêmico de Design pode encontrar na leitura um objeto de pesquisa para aprimorar o conhecimento já obtido, necessitando ele estar “atenado” para desenvolver o senso crítico.

## Referências

- BRITO, Silvia Helena Andrade de *et al.* (org.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- CALDIN, Clarice K. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli*. Santa Catarina, v. 8, n. 15, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Considerações em torno do ato de estudar*. In: AÇÃO CULTURAL para a liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Campinas: Editora Pontes, 2000.
- KOERNER, Rosana Mara; HEINZ, Denise Pollnow. Compreensões de leitura, escrita e letramento de professores da Educação Infantil. *Revista Linha Mestra*. Campinas (SP), ano VI, n. 21, ago./dez. 2012.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

SANTOS, Silmara J. B. dos. A importância da leitura no ensino superior. *Revista Educação*. São Paulo, v. 9, n. 9, 2006.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

## Língua latina: ensino e importância na contemporaneidade

*Latin language:  
teaching and importance in contemporary times*

### **Ângela da Silva Gomes Poz**

Doutoranda em Literatura Comparada e Mestra em Letras (Literatura Brasileira e Teorias da Literatura) pela Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal Fluminense, em Bom Jesus do Itabapoana/RJ.

E-mail: [angelasgpoz@gmail.com](mailto:angelasgpoz@gmail.com)

### **Giselda Maria Dutra Bandoli**

Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, em Campos dos Goytacazes/RJ. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal Fluminense, Itaperuna/RJ. Ainda, atua como tutora de Linguística I e III pela Fundação Cecierj/Cederj.

E-mail: [giseldadutrabandoli@uol.com.br](mailto:giseldadutrabandoli@uol.com.br)

### **Isabel Azeredo Uchôa**

Mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense, em Santo Antônio de Pádua/RJ. Professora na Universidade Nova Iguaçu, em Itaperuna/RJ e coordenadora do curso de Segurança Pública e Social pela Fundação Cecierj/Cederj.

E-mail: [isabeluchoa.faria@gmail.com](mailto:isabeluchoa.faria@gmail.com)

### **José Ignacio Ribeiro Marinho**

Mestrando em Letras (Linguagens e Letramentos) pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Juiz de Fora/MG. Professor de Língua Portuguesa das prefeituras de Cambuci/RJ e de Itaperuna/RJ. Ainda, atua como tutor de Latim Genérico, Literatura Brasileira (II e III) e Português Instrumental pela Fundação Cecierj/Cederj.

E-mail: [josebrenatti@hotmail.com](mailto:josebrenatti@hotmail.com)

---

**Resumo:** Neste artigo, pretende-se, brevemente, discorrer acerca do ensino e da importância da Língua Latina na contemporaneidade. Em suas três seções, objetiva-se traçar, sucintamente, aspectos variados (geográficos, históricos, mitológicos, à guisa de demonstração) que constituem a Língua Latina, além de versar sobre o ensino de Língua Latina no Brasil e abordar a importância da Língua Latina na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Língua Latina. Ensino.

**Abstract:** In this article, we intend to briefly discuss the teaching and the importance of the Latin language in contemporary times. In its three sections, the objective is to outline, succinctly, various aspects (geographic, historical, mythological, by way of demonstration) that constitute the Latin Language, in addition to dealing with the teaching of the Latin Language in Brazil and addressing the importance of the Latin Language in contemporary times.

**Keywords:** Latin Language. Education.

---

## 1 Considerações iniciais

A princípio, assinala-se que este artigo científico aborda o ensino e a importância da Língua Latina na contemporaneidade. Trata-se, essencialmente, de uma pesquisa de caráter bibliográfico.

Destaca-se que a opção pela abordagem temática deve-se, à guisa de exemplificação, ao fato de que a Língua Latina difundiu diversas outras línguas (germânicas e românicas) e, apesar de receber a alcunha de “morta”, permanece, ora explícita, ora velada, em nosso léxico.

Frisa-se que o trabalho divide-se em três seções. A primeira seção visa a apontar variada e brevemente alguns aspectos (geográficos, históricos, mitológicos etc.) que constituem a Língua Latina. Por sua vez, na segunda parte, verifica-se uma reflexão acerca do ensino de Língua Latina no Brasil, desde a colonização até a atualidade. Por último, a terceira seção trata da importância da Língua Latina na contemporaneidade.

Ressalta-se que, para suporte às abordagens, ancoramo-nos às pesquisas de Fonseca e Pio (2014), Ribeiro (2015) e Melo (2013), dentre outros.

Salienta-se que esta pesquisa tem por finalidade, sobremaneira, mostrar o ensino e a importância de estudar Língua Latina na contemporaneidade.

## 2 Língua Latina: “uma caixinha de surpresas”

Assinala-se, inicialmente, que praticamente toda a cultura ocidental moderna possui suas raízes assentadas em Roma. Não raro, o local leva a alcunha de “Cidade Eterna”, grafada, em Língua Latina, *Roma aeterna*.

Conforme Christa Pöppelmann (2010, p. 112),

Na Antiguidade, os romanos celebravam a “Roma invicta”, a Roma invencível, que naturalmente faz certa alusão à eternidade. No século I a.C., encontra-se em várias obras literárias a expressão “Roma eterna”, como em Tito Lívio ou em Tibulo, que canta numa de suas elegias os tempos em que Rômulo ergueu as muralhas da “Cidade Eterna”. Na antiguidade tardia, quando o Império romano entrou em crise, a “eterna Roma” foi mais vezes evocada.

Contudo, tendo em vista o cenário (abarrotado de tecnologias digitais e virtuais) em que a sociedade brasileira se encontra, traz-se à baila a seguinte pergunta: quais são as razões para estudar Língua Latina na contemporaneidade? Duas, especialmente: uma de natureza histórica e outra de ordem linguística.

O interesse histórico deve-se à notável e significativa produção literária latina, que serviu e serve de modelo para as demais literaturas; por sua vez, o interesse linguístico está pautado na ótica de que muitos fenômenos (de natureza fonético-fonológica, mórfica, sintática etc.) em Língua Portuguesa só têm sedimentação na Língua Latina.

Historicamente, em 753 a.C., Roma é fundada em um território na Itália meridional, local chamado de Lácio – *Latium* –, onde se falava a Língua Latina.

Conforme Janete Melasso Garcia (2011, p. 17), professora de Latim e de disciplinas afins da Universidade de Brasília,

Como numerosas línguas europeias e asiáticas, o Latim teria se originado, através do ítalo-céltico e ítálico, de uma língua hipotética – o indo-europeu – reconstruída a partir de estudos comparativos das línguas conhecidas, pois do indo-europeu não se registra qualquer inscrição ou documento.

Por um olhar histórico, não se tem certeza da fundação de Roma. Apesar disso, é relevante assinalar alguns mitos relacionados à sua possível fundação.

A princípio, tem-se, especialmente, em voga, o lendário mito de que o herói troiano Eneias e seus descendentes, os irmãos gêmeos Remo e Rômulo, fundaram tal região. Ainda, há a possibilidade de fundação por parte dos etruscos.

[...] sabe-se com certeza, graças à contribuição da arquivologia, que Roma foi habitada, em meados do século VIII a.C., por camponeses provenientes de Alba Longa, a pátria dos ancestrais de Rômulo, conforme a lenda. Mais tarde, sabinos e etruscos se associaram aos albanos (CARDOSO, 2011, X).

As informações, em linhas gerais, acerca dos primeiros séculos de Roma ainda são um tanto nebulosas.

Zélia de Almeida Cardoso (2011, X) menciona que “Os documentos históricos, muito posteriores, dão-nos uma visão até certo ponto confusa de um período marcado por guerrilhas e guerras, vitórias e reveses, que se estende de meados do século VIII a.C., ao início do século III a.C.”.

Sublinha-se, com propriedade, que, à época, a mitologia possuía fundamental importância para o povo do *Latium*.

Consoante Fonseca e Pio (2014, p. 47),

Para os romanos, era de fundamental importância a ideia de serem, por um lado, descendentes da deusa Vênus, associada à maternidade e à fertilidade, e, por outro lado, ao deus da guerra, Marte. Desta forma, pelo favorecimento de tais divindades, julgavam-se divinos.

À citação supracitada, acrescenta-se que Vênus é a mãe do herói Eneias, enquanto Marte é o pai dos irmãos gêmeos Remo e Rômulo.

A importância da mitologia para gregos e romanos era tão expressiva que, à guisa de ilustração, uma das deusas, Vesta (Héstia), cuja função era a de velar pelas lareiras, vingava-se de suas sacerdotisas virgens, as Vestais, guardiãs de tal fogo sagrado. Acerca disso, de acordo com Thomas Bulfinch (2006, p. 20-21), “Como se acreditava que a salvação da cidade dependia da conservação desse fogo, a negligência das vestais, caso o fogo se extinguísse, era punida com extrema severidade, e o fogo era aceso de novo, por meio dos raios do sol”.

Não obstante, destaca-se que não são apenas os aspectos históricos romanos que são baseados na mitologia. Ainda, no dizer de Fonseca e Pio (2014, p. 12), para os romanos, “[...] tudo estava subordinado ao governo e à direção dos deuses”.

Os romanos acreditavam que cada homem tinha seu Gênio e cada mulher, sua Juno, isto é, um espírito que lhes dera a vida e que era considerado como seu protetor, durante toda a vida. No dia de seu aniversário, os homens faziam oferendas ao seu Gênio, as mulheres, à sua Juno (BULFINCH, 2006, p. 21).

Partindo desse pressuposto, a sociedade romana norteava-se por aspectos tanto governamentais quanto mitológicos.

A título de demonstração, no que tange às questões político-governamentais romanas, elencam-se o império, a monarquia e a república.

Dessas três, frisa-se que a mais expressiva foi a república – segunda forma de mandato –, em que a Literatura Latina floresceu com a tradução da “Odisseia”, do poeta Homero. “[...] provavelmente no final do século VI a.C., a primitiva organização política da cidade foi modificada, substituindo-se por uma república consular o governo então exercido por reis” (CARDOSO, 2011, X).

Em tal período, os romanos se relacionarão com os gregos e, por meio disso, passarão a tecer gêneros de natureza literária, como, a título de exemplo, a comédia e a epopeia.

Em conformidade com Cardoso (2011, p. XI), “É a vitória sobre Tarento que propicia ao povo de Roma o contato direto com a brilhante cultura grega. Começam a surgir, então, graças a esse contato, as primeiras obras da literatura latina”.

Salienta-se a importância dessas obras clássicas, dado que elas são universais e “afetaram”, de certa forma, a produção literária das Literaturas de Língua Portuguesa, assim como as de língua estrangeira. A título de ilustração, tem-se a obra “Os Lusíadas”, do poeta Luís Vaz de Camões e “Romeu e Julieta”, do poeta William Shakespeare.

Apesar de todas as batalhas e conquistas de natureza geográfica, à época, Roma, se comparada a outras cidades distribuídas por áreas mediterrâneas, não ocupava uma espécie de pódio em sentido cultural, militar ou político.

Os romanos falavam o latim – língua de origem indo-europeia, relativamente pobre e rústica – e, embora conhecessem a escrita por terem adaptado o alfabeto etrusco, somente a utilizavam em inscrições (algumas muito antigas, datadas dos séculos VII ou VI a.C.) que têm apenas valor filológico, linguístico e documental. A literatura se achava ainda em fase embrionária, restringindo-se quase exclusivamente às manifestações orais (CARDOSO, 2011, p. XI).

Deve-se entender, sobremaneira, que Roma foi uma notável implantadora de aspectos artísticos, culturais, econômicos, geográficos, históricos, literários, dentre outros. Acerca dessa informação, Cardoso (2011, IX) aponta:

A compreensão das manifestações culturais de um povo pressupõe o conhecimento das circunstâncias em que elas se produziram. Tudo aquilo que as civilizações humanas criaram é resultado da combinação de fatores de diversas ordens (políticos, sociais, econômicos, éticos, religiosos, ideológicos,

educacionais, etc.), que compõem, em conjunto, o amplo contexto que explica e justifica o produto.

Até o século XIX, na Europa, a Língua Latina, em variedade gráfica, estabeleceu-se como idioma oficial. Destaca-se que seu uso estava vinculado às classes cultas, ao clero e a profissionais da ciência, por exemplo.

É de importância frisar que havia duas modalidades linguístico-discursivas da Língua Latina: o *sermolitterarius* e o *sermovulgaris*. Destaca-se que o primeiro possuía um acervo fixo, enquanto o segundo, por sua vez, sofria assíduas transformações.

Do latim vulgar, originaram-se as línguas românicas. Numa visão diacrônica da evolução do latim, poderíamos dizer que estas línguas, como o português, o francês, o italiano, o espanhol e outras, seriam a fase atual do latim, consideradas as variáveis de tempo e espaço (GARCIA, 2011, p. 18).

Assinala-se que as línguas modernas são modeladas, de certa forma, por meio da Língua Latina. Expressões inerentes à Botânica e à Zoologia, por exemplo, têm suas bases na chamada “língua morta”; algumas celebrações católicas, inclusive, são proferidas em Língua Latina.

Ainda, salienta-se que a disciplina Latim, sob a modalidade *sermolitterarius*, fez parte da grade curricular do Ensino Básico, e, ainda, contempla algumas grades curriculares do Ensino Superior – cursos de Direito (utilizando-se dos aforismos, brocardos ou máximas) e Letras.

### **3 O ensino de Língua Latina no Brasil**

No Brasil, há todo um histórico de avanços e de retrocessos em torno da Língua Latina enquanto disciplina.

A princípio, em terras brasileiras, tal área do conhecimento instaurou-se no século XVI, pelos jesuítas. Ressalta-se que, à época, o ensino de Língua Latina era elitista e excludente, dado que tinha por objetivo uma formação acadêmico-intelectual na Universidade de Coimbra, na Europa. Ademais, é de importância sublinhar que os jesuítas simultaneamente educavam e evangelizavam, faltava-lhes, pois, conhecimento político-pedagógico.

O ensino de Língua Latina no sistema educacional brasileiro era pautado simplesmente pela memorização, o que, de certa forma, não se adequaria aos moldes educacionais, bem como socioeconômicos do país na contemporaneidade.

Com a chegada da Família Real, no século XIX, tal disciplina ainda continuou sendo restrita a uma classe social dominante.

Conforme Barboza (2007, p. 44), “A partir de 1934, com a implantação das Faculdades de Letras, o latim ganhou espaço também no nível superior e superou os demais níveis a partir dos anos 60/70 [...]”.

Consoante Melo (2013, p. 36), no século XX, precisamente de 1954 a 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em algumas localizações geográficas do Brasil, “[...] houve a substituição do Latim pela Língua Espanhola”.

Assim sendo, nessa época, surgem as línguas estrangeiras modernas nas grades curriculares do Ensino Básico.

Salienta-se que, apesar da inserção da disciplina Língua Espanhola, será a Língua Inglesa que ganhará expressividade na Educação Básica. Isto, de certa forma, deve-se ao fato, por exemplo, da ascensão econômico-industrial dos Estados Unidos da América. A globalização, grosso modo, também influenciará o sistema cultural e linguístico.

O Decreto-Lei nº 4.244 (Lei Orgânica do Ensino Secundário, também chamada de Lei de Capanema), de 09 de abril de 1942, corroborou, de forma expressiva, o ensino de línguas (francesa, inglesa e latina) no Ensino Secundário.

No Título I (“Das bases de organização do ensino secundário”), Capítulo II (“Nos Ciclos e nos Cursos”), nota-se:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, **um acentuado estudo das letras antigas** [grifo nosso]; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942, *on-line*).

No Título II (“Da estrutura do ensino secundário”), Capítulo I (“Do curso ginásial”), observa-se que “Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Francês. 4. Inglês” (BRASIL, 1942, *on-line*).

Já no Capítulo II (“Dos cursos clássico e científico”), verifica-se que “Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes: I. Línguas: 1. Português. 2. Latim. 3. Grego. 4. Francês. 5. Inglês. 6. Espanhol” (BRASIL, 1942, *on-line*).

Em contrapartida, em 1961, a LDB 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) tornou opcional o ensino de Língua Latina. Com a Nova LDB 9.394, de 1996, a disciplina Língua Latina é excluída definitivamente das sete séries do ensino secundário e, ainda, é opcional nos cursos de nível superior. Com isso, muitos acadêmicos de Letras ficaram à deriva da estrutura e funcionamento de tal idioma. Algumas instituições permaneceram com a disciplina na grade curricular, porém, de forma reduzida.

Pode-se inferir que há certa defasagem na Educação Básica, especialmente, sob uma ótica humanística, acerca das culturas ocidentais. Isto faz com que os discentes tenham bloqueios e “deficiências” em relação à disciplina Língua Latina.

As comparações de ordem estrutural da Língua Latina com a Língua Portuguesa são nítidas. Dessa forma, é imprescindível que os discentes tenham noções acerca dos aspectos gramaticais que constituem o Português, a fim de que possam compreender os fenômenos linguísticos latinos.

De acordo com Ribeiro (2015, p. 4), “Se o aluno tem dificuldades no ensino da língua materna, a rejeição ao latim dispensa explicações”. Portanto, é necessário que os

discentes tenham habilidades morfossintáticas aprimoradas, em especial, uma vez que, para aprender, a título de exemplo, os seis casos (ablativo, acusativo, dativo, genitivo, nominativo e vocativo) e as cinco declinações latinas, é preciso deter conhecimento acerca das naturezas morfológicas e sintáticas que configuram tal léxico.

Ainda, no dizer da escritora,

A metodologia do ensino do latim do foco nas declinações e casos, que se pautam na análise sintática, não passa de uma exposição metalinguística, com vista à tradução de textos descontextualizados, sem qualquer vínculo com a civilização romana (RIBEIRO, 2015, p. 6).

Clarifica-se, por conseguinte, que não havendo equilíbrio entre significado e significante, em um idioma, no caso o latino, o signo linguístico será prejudicado.

É de suma importância que haja, no “mecanismo” tradução, determinada associação em relação aos aspectos históricos que constituem a Língua Latina, visto que é considerada uma “língua morta”. Tornar-se-á, assim, mais significativa para os discentes a importância que tem a disciplina Latim, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Sabe-se que uma metodologia baseada em uma língua moderna, destarte, viva, possui efeitos mais eficazes e nítidos em relação a uma língua sem falantes. Apesar de a Língua Latina deter de um expressivo patrimônio escrito, não há uma comunidade a qual escreve, fala e ouve.

No âmbito político-pedagógico, pela carência de profissionais especializados, pouca produção didático-acadêmica, causando deficiência de métodos convenientes aplicados a este gênero de ensino e carga horária insuficiente. Além de uma legislação educacional de política pública de desvalorização e ineficiência no aproveitamento do espaço curricular (MELO, 2013, p. 40).

Deve-se refletir que, de certa forma, a ausência da fala de tal idioma corroborou, de forma expressiva, por parte dos discentes, a memorização de tabelas, visto que não ocorria reflexão da aprendizagem.

Se compararmos a Língua Latina com as línguas estrangeiras modernas, por exemplo, averiguaremos que aquela é uma língua viva no passado.

No dizer de Fortes (2010, p. 64), “[...] significa afirmar que o latim [...] apresenta a complexidade verificada quando nos confrontamos com as línguas modernas, às quais se agregam uma cultura, uma sociedade, uma literatura, falantes com propósitos comunicativos”. É importante que ocorra uma reflexão acerca dos elementos citados, visto que eles garantem a existência e legitimação de determinada língua.

Frisa-se que a existência da Língua Latina como idioma apenas é possível se colocarmos seres humanos em situação comunicativa. No entanto, ressalta-se que, “bebendo” nas fontes culturais e literárias, encontraremos a língua em uso.

Sublinha-se que o ensino de Língua Latina no Brasil esteve à mercê de líderes religiosos católicos e que tal disciplina foi ministrada por meio de uma ótica gramatical em relação à literária. O estudo do Latim foi baseado em uma metodologia tradicional, *Gramática-Tradução*, em que o dicionário e o livro faziam-se presentes.

Hoje, cabe ao docente da disciplina Latim, portanto, apresentar aos discentes especificidades de tal idioma amalgamadas aos textos literários. “Ao professor compete a tarefa de preparar o aluno para a leitura dos textos clássicos, que devem ser escolhidos conforme o conhecimento gramatical, histórico e literário proporcionados” (HECK, 2013, p. 15). Dessa forma, espera-se que as habilidades extralinguísticas deles venham à tona, tornando, assim, o ensino dessa “espinhosa” disciplina um tanto agradável e ameno.

É de importância que haja uma reflexão acerca do histórico da disciplina Língua Latina no Brasil, desde o seu aparecimento no século XVI, sua opcionalidade na segunda metade do século XX, na Educação Básica, e sua extinção no final do mesmo século.

#### *4 A Língua Latina no século XXI: por que estudá-la?*

Acredita-se, primeiramente, que a teoria de que a Língua Latina é morta já configuraria um possível motivo para não estudá-la ou para não desenvolver pesquisas de caráter científico, literário ou técnico relacionadas a ela.

Vivenciamos a chamada sociedade do conhecimento, abarrotada de aparatos tecnológicos, muitos deles conectados à rede, então, por que estudar Língua Latina? Elencar-se-iam, aqui, diversos motivos para estudar Língua Latina na contemporaneidade.

Um desses motivos seria que tal língua dá suporte para o aprendizado e para a compreensão de outras, as chamadas neolatinas. Não apenas estas, mas também o Alemão e o Inglês.

A fim de clarificações, verificam-se algumas razões, conforme Almeida (*apud* ALMEIDA; SOBRINHO, 2011, p. 20-22):

1. Aprender o significado original das palavras, de forma *fácil e divertida*.
2. “Falar bonito”.
3. Facilitar o aprendizado de línguas modernas (alemão, russo, húngaro etc.).
4. Entender a civilização atual.
5. Para estudar, compreender e analisar as demais línguas, inclusive as primitivas.
6. Combater o envelhecimento cerebral e as demências senis (Mal de Alzheimer).
7. Possibilitar a leitura no original de grande parte do tesouro cultural da humanidade (Virgílio, Horácio, Cícero etc.).
8. Facilitar o entendimento de termos técnicos e científicos, que, em sua maioria, são oriundos do latim.
9. Aumentar o conhecimento, alargar o horizonte de compreensão, aperfeiçoar o senso crítico.
10. Sair da rotina. Conhecer gente diferente.

A Língua Portuguesa, em princípio, não possui, muitas vezes, subsídios para determinados fenômenos, por isso os docentes dessa disciplina “ancoram-se”



apresentam como duas línguas diferentes, mas dois aspectos historicamente distintos de um mesmo sistema linguístico (MELO, 2013, p. 41).

Conforme o pensamento do escritor supracitado, se a Língua Portuguesa é uma atualização da Língua Latina, esta é dinâmica e, portanto, viva.

Apesar de a Língua Latina não ser empregada discursivamente, encontram-se imbuídas expressões e termos dela nas línguas neolatinas, em ambientes astronômicos, científicos, culinários, jurídicos, publicitários, religiosos e tecnológicos, a título de exemplo. Há, assim, uma mescla entre as línguas latina e materna. Pode-se, ainda, frisar que até indivíduos com nenhuma ou pouca instrução acadêmica empregam cotidianamente palavras de gênese latina.

Passeando-se por necrópoles, encontramos inscrições em lápides, como *in memoriam*.

Acerca da expressão supracitada, Christa Pöppelmann (2010, p. 67) assinala:

A expressão é especialmente utilizada quando se trata de lembrar os mortos. Já era muito comum até mesmo na época da República romana. Cícero estilizou-a em seu discurso contra o inescrupuloso ajudante de César, Publius Vatinius, um contemporâneo bastante desagradável, sem amizade pessoal, que só se interessava por suas realizações políticas. Pergunta, no entanto, o que poderia ser mais desejável do que a memória estar sempre ligada a seu nome, por seus méritos em prol da república. Vatinius e, com ele, César, acusaram-no em contrapartida de destruir a República – o que historicamente se demonstrou ser verdade.

A título de curiosidade, há um rol de termos e de expressões de natureza latina empregadas cotidianamente por nós, falantes da Língua Portuguesa, a saber: agenda, álibi, angina, curriculum vitae, extra, fac-símile, habeas corpus, honoris causa, in vitro, licença poética, mea culpa, modus operandi, ora pro nobis, persona non grata, status quo, vade-mécum, vice-versa etc.

Desse encastelamento de termos e de expressões, a fim de solidificação do conhecimento, consideramos pertinentes, com ancoragem em Christa Pöppelmann, a explicação de alguns deles, como *curriculum vitae*, *fac-símile*, *in vitro*, *licença poética* e *vade-mécum*.

Acerca do primeiro termo, Pöppelmann (2010, p. 35) desenvolve:

Não faz muito tempo que não se solicita um histórico de vida, mas um “curriculum vitae”. De fato, como um manuscrito, não elaborado em tabela, mas em texto contínuo baseado no histórico de vida, é que o nobre conceito de “curriculum vitae” quase desapareceu. A locução remonta a um discurso de Cícero, no qual defendeu seu amigo Rabirius, indiciado por iniciativa de César, porque anos antes se envolvera em sufocar uma revolta popular, na qual o comandante do exército perecera. Nesse patético pedido de desculpas, Cícero conclama para as ações dos grandes homens, que não têm medo de salvar a República, derramando o próprio sangue e explica: “Exiguum nobis vitae curriculum natura circumscrisit, immensum gloriae” (A natureza deu-nos um exíguo curso de vida, mas imenso em glória).

Concernente, por sua vez, sobre segundo vocábulo, de ordem técnica, Pöppelmann (2010, p. 50) discorre:

Como “fac símile” (grafado em português fac-símile) indica-se uma cópia fiel de um modelo original. Geralmente a expressão é utilizada somente para manuscritos ou livros, mas às vezes também para objetos que devem ser copiados. Desde que os textos não são mais copiados à mão, mas por meio eletrônico, ninguém mais se incomoda em reproduzir semelhante e possível duplicata, e a expressão foi caindo em desuso. Note-se que a frase latina “Fac símile” (faz de modo semelhante) se transformou num substantivo masculino, dele derivando o adjetivo “fac-similar” e mesmo o verbo “fac-similar” (reproduzir em fac-símile). O termo moderno “fax” é uma abreviação de “telefac-símile” (ou seja, cópia à distância – o étimo grego *tele* significa longe, ao longe).

No que tange ao terceiro termo, também de natureza técnica, Pöppelmann (2010, p. 68) disserta:

Com a locução “in vitro” indica-se o procedimento em biologia que normalmente é executado num organismo vivo (in vivo), aplicado no presente caso num tubo de ensaio. O mais conhecido é a fertilização in vitro (FIV), fertilização artificial de um óvulo num tubo de ensaio. A primeira criança que veio ao mundo em 1978 na Inglaterra com esse método de geração ficou também conhecida como bebê de proveta.

Referente ao quarto vocábulo, da esfera literária, Pöppelmann (2010, p. 72) expõe:

Ao tratar dos fatos históricos numa obra beletrística, o rodeio é muito corrente e representa uma liberdade poética. A expressão apareceu pela primeira vez, no entanto, numa obra científica do estudioso romano Sêneca. “Trata-se de liberdade poética” (*poeticam istud licentia decet*), escreve ele no capítulo sobre o relâmpago, “para ressaltar que Júpiter manjava a força de seus raios para acertar quem quer quisesse”.

Por fim, o quinto termo, muito utilizado, em nossa sociedade, no território jurídico:

Como “vademecum” designa-se hoje especialmente um manual ou um guia. O termo se origina da língua dos estudantes, na qual “vademecum” é um livro com dicas úteis e endereços, que alguém leva sempre consigo. Ocasionalmente, a palavra é usada também para outros objetos, que são carregados sempre e em toda parte consigo. Na novela picaresca *Gargântua e Pantagruel*, do poeta francês Rabelais, a primeira menção literária do termo, o gigante Panurgo designa com ele uma pipa de vinho como seu “vademecum”. Em 1625, certo Johann Peter Lotichius (1598-1669) escreveu um livro de provérbios (*Epigramas*), que intitulou *Vademecum*, visto que ele era claramente da opinião de que se deve

sempre ter um livro no bolso para poder colher todas as oportunidades para aplicar o provérbio certo. No vocabulário português, “vade-mécum” (atualmente pouco usado) designa geralmente livro de conteúdo prático e de formato cômodo. Hoje se refere a “agenda”, embora “vade-mécum” não possa ser comparado exatamente a uma agenda (PÖPPELMANN, 2010, p. 129).

À luz da mitologia greco-latina, os meses que compõem o calendário, “Jano era o porteiro do céu. Era ele que abria o ano, e o seu primeiro mês até hoje o relembra” (BULFINCH, 2006, p. 21).

Os planetas que compõem o sistema solar, por exemplo, são vocábulos de deuses do sistema cultural clássico greco-latino.

Ernesto Faria (1962, p. 1053), um renomado professor Catedrático de Língua e Literatura Latinas, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, registra, no “Dicionário Escolar Latino-Português”, os possíveis sentidos do vocábulo “Vênus”, dois deles designando as acepções de planeta do sistema solar e deusa.

Venus, -eris, subs. pr. f. Vênus, 1) Deusa da beleza e do amor, nascida, segundo a lenda, da espuma das ondas. Mãe de Enéias, tornou-se protetora de Roma e dos romanos (Cíc. Nat. 3, 59). II – Daí, em sent. figurado: 2) O amor, os prazeres do amor (Ov. Met. 10, 80). Outros sentidos: 3) Amante, pessoa amada: mea Venus (Verg. Buc. 3, 68) <minha namorada>. Como nome comum: 4) Encanto, graça, elegância, sedução (Hor. O. 4, 13, 17). 5) O planeta Venus (Cíc. Nat. 2, 53.). 6) O mês de abril, dedicado a Vênus (Ov. F. 4, 61). 7) Lance de Vênus, no jogo de dados (Hor. O. 2, 7, 25). Obs.: Abl.: Veneri (Plauti. Poen. 256).

Termos publicitários, mais precisamente marcas de produtos, como *Bis* (wafer embebido geralmente em chocolate), *Fiat Lux* (fósforo), *Intimus* (absorvente), *Lux* (sabonete), *Minerva* (sabão em pó), *Natura* (marca de cosméticos) etc.

Além da ascensão intelectual, a Língua Latina corrobora os falantes de Língua Portuguesa na compreensão de raízes de vocábulos, bem como no emprego adequado deles.

De acordo com Moraes (1982, p. 81), “Justifica-se, assim, o estudo do latim, como subsídio nas áreas das Línguas e das Literaturas, além de seu valor como reforço de uma disciplina mental indispensável no desenvolvimento do trabalho intelectual, feito de análise, correlações e generalização”.

São muitos e significativos os exemplos da Língua Latina na contemporaneidade, sendo impossível esgotá-los. Não cabe aqui, contudo, restringir aspectos relacionados a tal língua, mas instigar a sociedade, de modo geral, no estudo de tal idioma que deu origem ao nosso e a tantos outros.

## 5 Considerações finais

Diante do que foi apresentado, traçaram-se objetivos em relação aos aspectos que constituem a Língua Latina, o ensino dela no Brasil e, por último, a importância que tal língua tem na contemporaneidade.

Tendo em vista os objetivos apresentados, nota-se que a problemática acerca da disciplina Língua Latina, de certa forma, encontra-se em metodologias baseadas em uma ótica gramatical, desvinculada de determinado contexto.

Além disso, a Nova LDB 9.394, de 1996, corrobora significativamente o não estudo de línguas clássicas – no caso, Língua Latina –, visto que as exclui do Ensino Básico e as torna opcionais no Ensino Superior – Direito e Letras.

Deve-se refletir acerca da não obrigatoriedade dessa disciplina nas grades curriculares, uma vez que Roma é o berço da cultura ocidental.

Estudar, portanto, Língua Latina é compreender as neolatinas, aprimorar e expandir o intelecto, ir para além das fronteiras não só culturais, mas também intelectuais.

### **Referências**

ALMEIDA, Shirlei Patricia Silva Neves; SOBRINHO, José Amarante Santos. *As representações da importância e da utilidade do latim presentes em prefácios de obras metodológicas contemporâneas*. 2011. Disponível em:  
[http://latinitas.webs.com/shirlei\\_prefacios\\_2011.pdf](http://latinitas.webs.com/shirlei_prefacios_2011.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

BARBOZA, Gabriela. Reflexões sobre abordagens e manuais de ensino de Latim. *Idéias* Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em:  
<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20rev%2024/Reflexoes%20sobre%20abordagens.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Tradução: David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *A literatura latina*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Escolar Latino-Português*. 3. ed. Ministério da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação – Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962.

SOUZA, Douglas Gonçalves de; FONSECA, Rívia Silveira; PIO, Thaíse Bastos. Latim: língua morta? Quem matou?. Aula 1. *In: Latim Genérico*. Rio de Janeiro: Cederj, 2014. v. 1.

SOUZA, Douglas Gonçalves de; FONSECA, Rívia Silveira; PIO, Thaíse Bastos. Latim e cotidiano. Aula 3. *In: Latim Genérico*. Rio de Janeiro: Cederj, 2014. v. 1.

SOUZA, Douglas Gonçalves de; FONSECA, Rívia Silveira; PIO, Thaíse Bastos. As formas verbo-nominais e a sintaxe do acusativo. Aula 11. *In: Latim Genérico*. Rio de Janeiro: Cederj, 2014. v. 1.

FORTES, Fábio da Silva. *A "língua" e os textos: gramática e tradição no ensino de latim*. Juiz de Fora: Instrumento, 2010.

GARCIA, Janete Melasso. *Introdução à teoria e prática do latim*. 3. ed. rev. ampl. 1ª reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

HECK, Maria Regina Diniz. *O ensino do latim no Brasil: objetivos, método e tradição*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Porto Alegre, 2013.

Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94996/000916477.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 10 fev. 2020.

MELO, Pedro Antonio Gomes de. *Linguagem e ensino: a língua latina curricular e atividade docente no curso de letras*. 2013. Disponível em:

[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro\\_2013/pdf/linguagem\\_e\\_ensino\\_-\\_a\\_lingua\\_latina\\_curricular\\_e\\_atividade\\_docente\\_no\\_curso\\_de\\_letras.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2013/pdf/linguagem_e_ensino_-_a_lingua_latina_curricular_e_atividade_docente_no_curso_de_letras.pdf).

Acesso em: 10 fev. 2020.

MORAIS, José Jerônimo de. Latim: língua avançada do século XXI. *Sitientibus*, Feira de Santana, v. 1, n. 1, p. 79-83, jul./dez. 1982. Disponível em:

[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/1/latim\\_lingua\\_avancada.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/1/latim_lingua_avancada.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

PÖPPELMANN, Christa. *Dicionário de máximas e expressões em latim*. São Paulo: Editora Escala Ltda., 2010.

RIBEIRO, Dulce Helena Pontes. *Agoniza no Brasil o ensino do latim*. Rio de Janeiro: Transformar, 2015. Disponível em:

<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/21/19>. Acesso em: 07 fev. 2020.

## Linguística textual e gêneros multimodais: os textos digitais em sala de aula

### *Textual linguistics and multimodal genres: digital texts in the classroom*

#### **Isis Alves Brito**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: [isisallves@gmail.com](mailto:isisallves@gmail.com)

#### **Teciene Cássia de Souza**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: [tecienesouza1@gmail.com](mailto:tecienesouza1@gmail.com)

#### **Helena Maria Ferreira**

Professora Doutora da Universidade Federal de Lavras.

E-mail: [helenafferreira@ufla.br](mailto:helenafferreira@ufla.br)

---

**Resumo:** Considerando a multimodalidade presente nos textos que circulam na sociedade, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a inserção dos gêneros multimodais no processo de ensino-aprendizagem. Para a consecução do objetivo proposto, o presente artigo buscou realizar uma pesquisa teórica amparada nos pressupostos da Linguística Textual e da Teoria da Multimodalidade, a partir dos estudos desenvolvidos por Elias (2017), Antunes (2005), Dionísio (2007), Hemais (2010) e Vieira (2015). Tal proposta justifica-se pelo fato de se buscar um ensino contextualizado e significativo para os alunos, contemplando os textos multimodais que se fazem presentes no cotidiano social. Sendo assim, o estudo traz reflexões sobre as possibilidades de retextualização de textos digitais, mais especificamente do gênero *tweet*. Pode-se, assim, concluir que os textos multimodais contribuem significativamente para a formação de leitores e produtores de textos, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades que são requeridas pelas interações na sociedade da informação.

**Palavras-chave:** Gêneros multimodais. Textos digitais. Retextualização. Tweet.

**Abstract:** Considering the multimodality present in the texts that circulate in society, the current work aims to demonstrate a discussion about the insertion of multimodal genres in the teaching-learning process. In order to achieve the proposed objective, this article sought to carry out a theoretical research based on the assumptions of Textual Linguistics and Multimodality Theory, based on the studies developed by Elias (2017), Antunes (2005), Dionísio (2007), Hemais (2010) and Vieira (2015). Such proposal is justified by the fact that it seeks contextualized and meaningful teaching for students, contemplating the multimodal texts that are present in the social daily life. Thus, the study brings reflections on the possibilities of retextualization of digital texts, more specifically of the tweet genre. Thus, it can be concluded that multimodal texts contribute significantly to the training of readers and producers of texts, in order to favor the development of skills that are required by interactions in the information society.

**Keywords:** Multimodal genres. Digital texts. Retextualization. Tweet.

---

### *1 Considerações iniciais*

Em função das mudanças ocorridas nas interações sociais, o processo educativo exige uma ressignificação das concepções que fundamentam as práticas que o constituem. Nesse contexto, os textos que circulam na sociedade da informação apresentam características peculiares, que demandam novos olhares acerca dos processos de produção, circulação e recepção. Assim, sobrealça a necessidade de uma análise dos processos de textualização que compõem os gêneros que integram as práticas de linguagem no cotidiano dos alunos.

Desse modo, este artigo elege como objeto de estudo os gêneros multimodais no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse ínterim, é importante destacar que os textos multimodais são compostos por uma combinação de modos (oralidade, escrita e imagem), que podem articular diferentes recursos semióticos. O uso desses recursos é feito a partir do “projeto de dizer” (KOCH, 2007), ou seja, escolhas linguísticas, semióticas e discursivas para viabilizar sua intenção comunicativa.

Assim, a seleção de diferentes recursos no processo de compreensão/produção não se configura como uma mera atividade linguística, mas se constitui em um processo que é “imposto” pelas especificidades dos gêneros textuais e revela como os interlocutores intersubjetivamente realizam escolhas significativas, (re)elaboram realidades, estabelecem suas expectativas e defendem um ponto de vista. Discorrendo sobre essa questão, Santos Filho (2009, p. 2) acrescenta que os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico: “outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores etc., os quais constituem um sistema visual”. Tais sistemas integram a composicionalidade textual e podem assumir função e papéis na organização da sintaxe textual.

Assim, o presente artigo tem por objetivo analisar os mecanismos utilizados por alunos em atividades de retextualização de textos produzidos em diferentes suportes. Para tal, inicialmente serão compilados estudos teóricos que versam sobre o trabalho com gêneros multimodais no processo de ensino. Para tal, serão tomados como referências os pressupostos da Teoria da Multimodalidade. Com vistas a ampliar a discussão proposta, serão socializados dois episódios de retextualização, em que os alunos foram solicitados a produzirem textos em diferentes modalidades.

Espera-se que as discussões propostas neste artigo possam iluminar o encaminhamento de práticas educativas que tomam os textos multimodais como uma proposta de ensino e de inserção social.

### *2 A inserção dos gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa e a multimodalidade*

Com a disseminação das tecnologias, os modos de organização e de funcionamento dos textos foram reconfigurados nos processos de interação social. Com

isso, o campo da Linguística Textual também tem sido redimensionado, inserindo no escopo das discussões os processos de textualização dos textos multimodais que circulam em contextos digitais.

Os primeiros estudos nessa área surgiram com Marcuschi e Koch, que abordaram a questão dos hipertextos, ou seja, dos textos que se constituem por meio de *links* e blocos informacionais, mais conhecidos como nós. Uma organização hipertextual possibilita, de acordo com os recursos utilizados que, a partir de um texto o leitor possa se conectar a outros textos, sendo, pois, considerado um texto elástico e múltiplo (KOCH, 2007), o que redimensiona o processo de produção de sentidos e a própria concepção de textos como um produto pronto e acabado.

Com a reconfiguração das interações, mediadas pelas ferramentas e pelos artefatos tecnológicos, a Linguística Textual tem empreendido esforços teóricos e procedimentos analíticos para o estudo dos textos multimodais.

Com vistas a caracterizar essa tendência de configuração dos textos, Vieira (2015, p. 43) ressalta:

A composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

A multimodalidade, portanto, sempre esteve presente nos textos que circulam na sociedade, porém, com as mudanças que surgiram na configuração dos textos e nos suportes em que eles circulam, os recursos multimodais têm integrado as produções que circulam nas mídias digitais e redes sociais. Assim, conforme destaca Hemais (2010, p. 1),

A multimodalidade é entendida, em termos gerais, como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagens é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com a sua capacidade de fazer significados.

Com isso, nota-se a importância de trabalhar com os gêneros multimodais em sala de aula, com o intuito de formar sujeitos que possam interpretar e produzir adequadamente textos que integram o cotidiano social. Em função da articulação de recursos semióticos (palavras, imagens, cores, expressões faciais, sons etc.), é relevante que habilidades relacionadas à capacidade de compreensão e de análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos diferentes recursos sejam exploradas em sala de aula para a qualificação das interações sociais.

Vale destacar que, segundo Dionísio (2007), todo texto é, por excelência, multimodal. Em relação à fala a autora considera que “a fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais (a palavra *linda* e recursos visuais (um sorriso no canto da boca, balançando relativamente a cabeça). Ou seja, dois modos de construção

da informação foram envolvidos nesse ato de fala” (p.178). Na escrita, também a multimodalidade se faz presente, na escolha da letra, cor ou disposição gráfica.

Considerando, pois, a perspectiva de ensino pautada no estudo dos gêneros textuais, é importante pensar também nos suportes em que eles circulam (livro, jornal, revista, outdoor, muros, paredes, roupas, telas de aparelhos eletrônicos e computadores), que, também, implicam escolhas linguístico-semiótico-discursivas, seja na seleção dos recursos no momento da produção, seja na análise dos efeitos de sentidos propiciados por tal seleção. Diante disso, Elias (2017) pontua que o texto nas mídias digitais apresenta características que diferem daquelas do texto no papel, sem que isso signifique que essas práticas sejam entendidas dicotomicamente.

A partir da consideração de Elias (2017), percebe-se que os textos se constituem por meio de suas linguagens singulares a cada tipo de situação enunciativa, que coloca em jogo várias questões: suportes, produtor(es), interlocutor(es), contexto discursivo, objetivo comunicativo, temática, etc.

Isto posto, é possível considerar que as práticas educativas são demandadas a desenvolver propostas de trabalho com as práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguístico-semiótica), que deem conta dessa multimodalidade constitutiva dos textos que circulam no cotidiano social.

A leitura/análise e produção de gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa é uma forma de aproximação da escola com a realidade dos alunos e um modo de capacitá-los para uma melhor compreensão dos textos, para a qualificação dos pontos de vista, para um melhor desempenho nas práticas sociais, seja na escola, seja na sociedade.

Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 68-69), já aponta para este caminho, orientando que,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. 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.

Com isso, observa-se o papel crucial que o profissional da educação tem para formar alunos com habilidades para uma leitura crítica dos textos que circulam socialmente, bem como para uma construção qualificada dos textos que são demandados a produzir.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que cada texto se conecta a diferentes conhecimentos (ELIAS, 2017), o que exige uma pedagogia que explore diferentes habilidades. De acordo com Koch (2004, p. 175), todo texto é “fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem”.

Elias (2017) ainda ressalta a relevância do contexto para a constituição dos sentidos do texto. O contexto vai se (re)configurando de acordo com a interação entre as

peças de um determinado grupo, assim como os textos também se transformam na interação social e em função do conhecimento da língua. O contexto, na atividade de leitura e escrita, vai auxiliar na avaliação do que é ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais, ajudando, pois, na progressão e continuidade temática por meio de inferências, explicação ou justificação do que foi dito, estabelecendo coerência ao texto. Além disso, o suporte também auxilia no processo de contextualização (ELIAS, 2017).

Em uma pesquisa de 2017, Elias apresenta uma pesquisa com os textos compartilhados na rede social Twitter, um suporte que pode ser utilizado para trabalhar com textos contextualizados, assim como as outras redes sociais. A autora pontua três aspectos para o trabalho com textos que circulam nas redes, que são:

- i) as redes sociais (*Facebook, Twitter* etc.) atraem numerosa quantidade de usuários que se comunicam e interagem predominantemente por meio de textos escritos;
- ii) o texto nas redes sociais apresenta traços característicos em razão dos aspectos contextuais;
- iii) os textos espontaneamente produzidos e veiculados nas redes sociais se constituem em rico material para a reflexão sobre o uso que fazemos da língua, sobre o modo como configuramos os textos e as funções que assumem. (ELIAS, 2017, p. 456)

Diante desses pontos ressaltados pela autora, observa-se que é possível desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita de textos multimodais, uma vez que são textos que integram o cotidiano dos alunos e que podem promover uma motivação para o processo de aprendizagem.

Para Dionísio (2007, p. 196), “a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais”, por isso, além de uma formação para a leitura da dimensão linguística, é preciso explorar estratégias didáticas que propicie a compreensão dos indiciamentos de sentidos propiciados pelas diferentes semioses e por suas combinações.

Embora a afirmação de Lemke seja datada de 2010, reiteramos suas palavras:

Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). Para estes tipos de produções multimidiáticas, isso não faz nem mesmo mais sentido, se é que em algum momento fez, falar em integrar estas outras mídias 'na' escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p. 461-462).

Explorar as funções e características dos textos multimodais é essencial para qualificar o tratamento dado aos gêneros textuais no ambiente escolar. Ribeiro (2016, p. 48) destaca que esses “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto”.

Considerando os textos como uma articulação de múltiplas linguagens, Magnabosco (2009, p. 56) destaca:

O uso frequente desses textos virtuais, fora dos espaços escolares, é tão comum e tão crescente que o ensino não pode fechar os olhos a esse fato e, ainda, em razão dos muitos problemas que a leitura desses textos pode proporcionar, é importante que a escola e o professor organizem e programem práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os capacite à utilização, ora do texto impresso, ora do texto digital. (MAGNABOSCO, 2009, p. 56).

Isto posto, destaca-se a busca por metodologias de ensino que incidam sobre habilidades de leitura que possam efetivamente formar leitores/escritores proficientes, que saibam apreender as características do contexto de produção, circulação e recepção dos textos e, também, interpretar os modos linguísticos e semióticos constituintes dos diversos gêneros que circulam na sociedade da informação.

Pensar nos textos, desse modo, possibilita que as práticas textuais sejam (res)significadas, uma vez que as constantes inovações tecnológicas põem em evidência, de modo mais acentuado, a dinamicidade e a plasticidade das práticas textuais, conforme afirma Elias (2017). Dessa forma, os textos podem ser vistos como parte constitutiva da cultura e da sociedade, possibilitando uma representação semiótica dos mais diversos discursos.

Nesse mesmo viés, como já mencionado anteriormente, Elias (2017) ressalta que as práticas e diferenças entre os textos digitais e em papel não são dicotômicas e que um tende a influenciar o outro, destacando ainda que no início da cultura digital os textos em papel tinham forte influência sobre as mídias, já atualmente a situação é reversa, os textos em papel são influenciados a todo o momento pela mídia. Em outras palavras, o ensino de língua portuguesa, por meio de textos, tende a sofrer influências significativas dos textos digitais e também nas redes sociais em que as interações linguísticas são fortemente (res)significadas.

Nessa perspectiva, os textos digitais passaram a integrar o âmbito escolar, estando presentes em documentos curriculares, como ainda aborda a autora:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que o texto digital se constitua em objeto de estudo, reflexão e análise em sala de aula, a fim de que o aluno, no plano mais geral de sua formação, compreenda como são utilizados os instrumentos com os quais o homem maneja, investiga e codifica o mundo natural, e, conseqüentemente, como esses instrumentos transformam o nosso cotidiano. (ELIAS, 2017, p. 459)

Assim, vale ressaltar o posicionamento de Brait (2011), que considera que o trabalho com a multiplicidade de semioses presentes nos textos desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura, mas exige empenho e rigor teórico-metodológico, em função da complexidade constitutiva. Os textos multimodais se configuram em diferentes gêneros, advindos de diferentes esferas. Ao combinarem semioses na instância da produção é, deliberadamente, proposto um “projeto de construção de sentidos, de efeitos de sentido, quer lógicos, ideológicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza, entretidos por um diálogo face a face em que alteridades, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades”. (BRAIT, 2011, p. 43). Essa pontuação explicita a complexidade dos processos de produção, circulação e recepção de textos.

Buscando apresentar possibilidades e desafios para a prática em sala de aula, a próxima seção apresenta uma discussão acerca da retextualização do gênero notícia para *tweet*.

### **3 O gênero *tweet* em sala de aula: possibilidades e desafios do processo de retextualização**

Partindo da posição de que as interações sociais são efetivadas por meio de gêneros textuais, a seleção do gênero *tweet* (tuíte) representa uma possibilidade de abarcar, no contexto de ensino, textos que circulam socialmente. Considera-se a linguagem como uma atividade social que permite a interação entre os sujeitos sociais. Como atividade social, as práticas de linguagem assumem diferentes configurações, e isso precisa ser objeto de estudo nos contextos escolares. De acordo com Matêncio (2002, p. 113), na retextualização,

opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Por meio da retextualização, é possível compreender o processo de produção de sentidos, as diversas modalidades e as situações discursivas em que os textos se materializam. Nesse sentido, ressalta-se a importância de incluir, no âmbito escolar, gêneros que possibilitam uma significação dos processos de interação por parte dos discentes, para que se sintam motivados no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a inclusão de gêneros que fazem parte do contexto dos discentes nas aulas possibilita que a língua seja estudada em situações reais de uso.

Sendo assim, um ensino contextualizado da língua possibilita que os sujeitos tornem-se aptos a interagir nas mais diversas situações comunicativas, fazendo uso da linguagem de modo mais reflexivo. Nesse viés, um gênero que está presente de forma recorrente nas mais diversas situações comunicativas é o *tweet*. Além de ter uma grande circulação entre os jovens, esse gênero pode contribuir ainda mais para que as aulas se tornem atrativas e significativas para os discentes.

Segundo Dioguardi e Aquino (2014), para compreender o gênero *tweet*, é preciso considerar o contexto em que esse gênero se concretiza – Twitter, que é um ambiente virtual que condiciona esse gênero específico, originado do diálogo cotidiano, ou seja, conversas pessoais. Assim, esse gênero se configura como um sistema discursivo complexo, socialmente construído com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade-escrita e configurado pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.

Para as autoras, o *tweet* apresenta uma configuração complexa, uma vez que pode estabelecer relações com outros textos ou pode se configurar como uma produção autônoma. Em função de sua limitação espacial, pode apresentar uma organização topicalizada, imputando ao leitor o compromisso de fazer as articulações para o processo de produção de sentidos. Assim, cada participante pode utilizar de recursos linguísticos e semióticos variados (palavras, símbolos, *emojis*, imagens estáticas ou em movimento, etc.) para organizar o seu querer-dizer. Assim, esse gênero, em função de buscar atingir seguidores, tende a seguir determinadas regras especiais estabelecidas pelos idealizadores e programadores do *Twitter*. Assim, o gênero se configura pela presença de *hashtags* ou não, com uma mensagem com até 280 caracteres. As *hashtags* podem funcionar como rema com valor de comentário e são constituídas por uma palavra ou palavras escritas sem espaçamento, que pode(m) ser inserida(s) no texto de cada usuário, antecedida(s) pelo símbolo de jogo da velha (#), que pode ser utilizada tanto para seguir, como para encontrar pessoas ou assuntos, servindo, portanto, como um indexador. Já as mensagens, com curta extensão (até 280 caracteres), podem tratar de temáticas diversas, figurar como diferentes tipologias textuais e cumprir diferentes objetivos comunicativos.

Nesse sentido, por meio desse gênero, é possível, por exemplo, propor atividades que desenvolvem diversas habilidades, como a criticidade em atividades de interpretação e compreensão de textos, sejam eles verbais ou não verbais, que são cada vez mais compartilhados em práticas sociais diversas, abordando assuntos e temática variados.

Por essa mesma linha de possibilidades com textos digitais em sala de aula, ressalta-se também nessa discussão o *tweet* e suas possibilidades de exploração em sala de aula. No que diz respeito às práticas de escrita e produção de sentidos, Elias (2017) utiliza da argumentação de que as restrições presentes nos textos que circulam na rede social Twitter desafiam as capacidades de escrita e síntese dos discentes. Para destacar as contribuições do Twitter no ensino, a autora assim se manifesta:

A restrição é, portanto, fator que desafia a capacidade de síntese daquele que produz textos nessa plataforma, exercendo influência nos planos da configuração e leitura do texto e, conseqüentemente, exigindo do produtor uma atenção especial ao balanceamento entre o que explicitar e o que implicar, entre o que pressupor como informação dada e informação nova, além de atentar para a distribuição das informações no espaço e extensão determinada à produção, dentre outras estratégias a que o produtor precisa recorrer para concretizar o seu projeto de dizer. (ELIAS, 2017, p. 468)

Nesse sentido, ressalta-se que o ensino por meio de qualquer gênero textual e/ou discursivo necessita de um contexto, de modo que o discente possa se sentir situado para que então compreenda o gênero adequadamente de acordo com uma determinada situação comunicativa de uso. Tal contextualização também permitira que o aluno sintasse sujeito e autor de seus próprios textos, protagonizando a construção do saber.

Partindo das considerações expostas nesta seção, buscou-se, na seção seguinte, analisar, de forma reflexiva, atividades aplicadas para discentes do 5º e do 8º ano do ensino fundamental, envolvendo o gênero e *tweet*.

#### ***4 Análise das atividades sobre tweet***

Inicia-se a presente seção com um questionamento proposto por Elias (2017, p. 472): “de que estratégias pode se valer o produtor para, no Twitter, garantir a progressão e a coerência textual?” Assim, a análise apresentada abaixo, no caso do Twitter, são reflexões acerca das estratégias utilizadas pelos autores para a organização do processo de textualização.

A primeira atividade proposta aos discentes foi uma retextualização do gênero textual notícia para o *tweet*. No primeiro momento, por meio de uma oficina, que utilizou slides e material impresso, foram apresentadas aos discentes as características do gênero notícia, suas características multimodais (palavras, recuos, uso de maiúsculas, imagens, cores, diagramação etc.) e do *tweet*, ressaltando, principalmente, a construção do enunciado com, no máximo, 280 caracteres, bem como as possibilidades de abrigar vídeo, *gifs*, imagens, *emojis*, símbolos, palavras/frases e notações gráficas (acentos, sinais de pontuação, caixa alta). Em um segundo momento, os discentes fizeram uma leitura em grupos da notícia original que, a posteriori, foi transformada no gênero *tweet*. No terceiro e último momento, os discentes produziram uma retextualização que deveria atender as características do *tweet* apresentadas anteriormente, para que, no final, eles pudessem socializar suas produções e analisar as características do gênero e verificar questões que incitassem uma reflexão sobre o circuito produção, circulação e recepção de textos.

As produções eleitas para análise a seguir ilustram o trabalho realizado.

## Notícia original



Figura 1 (captura de tela da notícia)



Figura 2 (captura de tela da notícia)



Figura 3 (captura de tela da notícia)

### Retextualizações para o gênero *tweet*

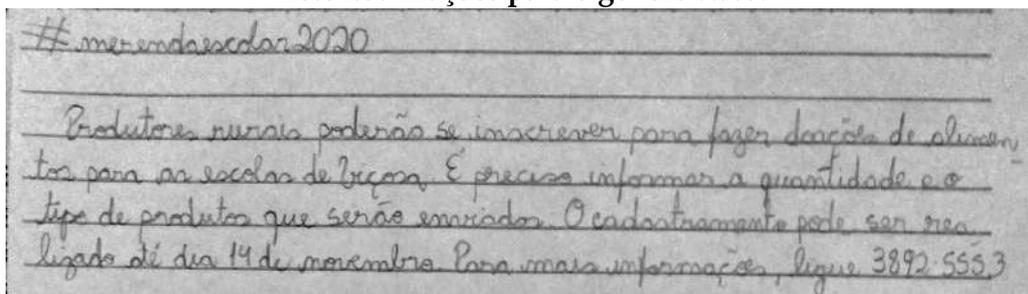


Figura 4 (retextualização da notícia)

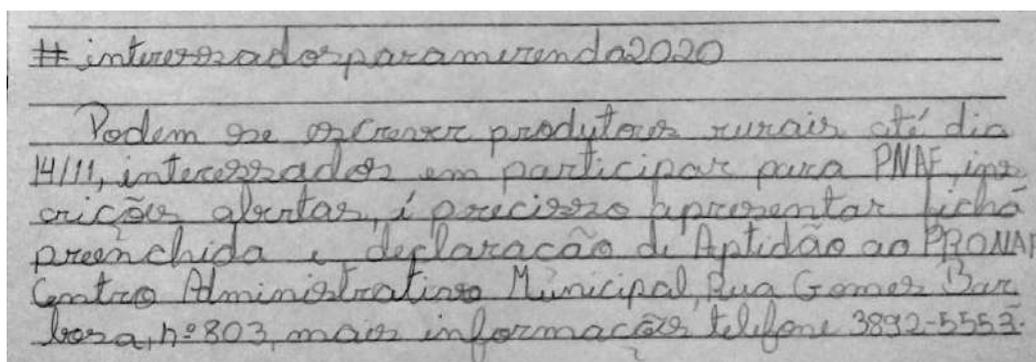


Figura 5 (retextualização da notícia)

Como se pode observar, ambos os textos atenderam, de forma parcial, à proposta da atividade. Ressalta-se que os textos não contemplaram uma das características principais do Twitter: o número de caracteres máximo. Todavia, os textos possuem coerência e progressão textual, pois ambos têm sentido e partem da notícia original trazendo dados como datas, telefone e locais importantes para que os leitores sejam informados adequadamente. Consideram-se os textos coerentes, pois “a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p. 176).

Nesse sentido, apesar de os autores elencarem dados e ênfases diferentes, os dois fizeram com que a notícia antes divulgada em uma página com caráter formal, passasse a ser um texto de uma rede social vista como mais informal e acessível. Um ponto relevante é o uso de hashtag (#) no início dos textos, funcionando como uma espécie de título para chamar atenção do leitor, traço característico da rede social Twitter.

Por meio dessa atividade, pode-se observar que os alunos têm grande dificuldade no momento de sintetizar ideias, o que pode servir como base para que o docente busque propor mais atividades nesse viés, entretanto, possuem diversas facilidades para compreender os gêneros digitais, suas funções e funcionalidade por se tratarem de textos que estão presentes a todo o momento em seus cotidianos.

## 5 Considerações Finais

O artigo em questão teve como objetivo principal refletir sobre os textos multimodais no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, por meio de uma pesquisa teórica e uma análise de atividades que elegeram o gênero *tweet* e suas possibilidades de leitura/produção em sala de aula. Para consecução do objetivo proposto, buscou-se caracterizar os textos multimodais e analisar uma retextualização do gênero notícia para o gênero *tweet*.

Diante disso, apresentou-se, pois, uma pequena amostra do que se pode ser explorado diante de tantas possibilidades que os textos multimodais proporcionam ao processo de ensino. Conforme foi discutido nas seções anteriores, o trabalho com o gênero *tweet* possibilita a inserção de textos que circulam no cotidiano dos alunos. Além de trabalhar com textos que fazem parte do cotidiano dos estudantes, é uma oportunidade para trabalhar com uma visão crítica e reflexiva, e o professor deixa o papel de detentor do conhecimento para colaborador/mediador do processo em que o aluno é o aprendiz protagonista.

Assim, partindo da compilação teórica e da análise realizadas, foi possível constatar que o ensino de Língua Portuguesa tem o compromisso ético por formar cidadãos que possam interagir com os textos que circulam socialmente, de modo a garantir a qualidade das relações sociais, promover o respeito mútuo, avaliar o conteúdo das mensagens, verificar a veracidade das informações, enfim, compreender que os usos sociais da linguagem são modos de ser e estar no mundo.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-196, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 17 set. 2019.

DIOGUARDI, Gabriela; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Argumentação e redes sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas*. 2014. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28112014-192311/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 177-196.

ELIAS, Vanda Maria. Linguística textual e ensino. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. *Linguística textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 15. p. 456-475.

HEMAIS, Barbara. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. *Janela de Ideias*, 2010. Disponível em: [http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B\\_Multimodalidade.pdf](http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Hipertexto e construção de sentido. *Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p.23-38, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425/1126>. Acesso em: 25 nov. 2019.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2018.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul (RS), v. 14, n. 2, 2009.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem., 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTOS FILHO, I. I. Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do texto. *Revista Linguagem*. 2009. Disponível em: [http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/artigos\\_santosfilho.php](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/artigos_santosfilho.php). Acesso em: 02 julho 2017.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Brasília - DF: J. Antunes Vieira, 2015.

## Marcas textuais de narração e de subjetividade em relatórios de estágio supervisionado: análise textual e suas interferências

*Textual marks of narration and subjectivity  
in supervised internship reports:  
textual analysis and its interference*

**João Victor Pessoa Rocha**

Estudante do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais  
E-mail: joaoprivictor@gmail.com

**Laura Rosa de Campos Nolasco**

Estudante do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais  
E-mail: laurarnolasco@hotmail.com

**Letícia Ribeiro Viana de Lima**

Estudante do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais  
E-mail: leticiarv18@hotmail.com

---

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma análise textual de sequências narrativas e de subjetividade presentes em relatórios de estágio supervisionado. Para tanto, visa averiguar a linguagem desse gênero a fim de localizar marcas discursivas de narração e de opinião e examinar as formas de interferência dessas marcas na escrita de um relatório dessa categoria. Com base nas teorias de Marcuschi (2008), Bonini (2005), Rey (2005), Motta-Roth e Hendges (2010), Costa (2008) e de Silva (2012), foram analisados relatórios de estágios supervisionados de diferentes cursos e instituições e foi produzido um questionário online sobre o assunto. Esses textos foram examinados e as marcas textuais narrativas e de subjetividade destacadas. Os resultados mostram que, nos trinta relatórios analisados, há a aparição de 542 expressões de narração e 1.253 de subjetividade. Com o questionário online, foi constatado que os estudantes receberam mais orientações sobre a macroestrutura do relatório do que sobre a linguagem e que a maioria das pessoas acredita que a influência das marcas analisadas no relatório de estágio é positiva. Portanto, sequências narrativas e de subjetividade são elementos essenciais em relatórios de estágio e o uso demorado delas distancia a linguagem do relatório da utilizada em outros gêneros acadêmicos.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Marcas Textuais de Narração. Relatórios de Estágio Supervisionado.

**Abstract:** This study presents a textual analysis of narrative and subjective sequences in supervised internship reports. To do so, it aims at examining the language in this genre in order to find discursive marks of narration and opinion and investigate the forms of interference of these marks in the writing process of report of this type. Based on the theories of Marcuschi (2008), Bonini (2005), Rey (2005), Motta-Roth and Hendges (2010), Costa (2008) and de Silva (2017), supervised internship reports from different courses and institutions were analyzed and an online form about the subject was made. The texts were read and narrative and subjective textual marks were highlighted. The results showed that among the thirty reports

analyzed, there are 542 expressions of narration and 1.253 of subjectivity. With the online form, it was possible to confirm that there is more guidance on the macro structure of the report than on the language and that most people believe that the influence of the marks here analyzed in the internship report is positive. Therefore, narrative and subjectivity sequences are essential elements in an internship report and the overuse of them distances the language of the report from that used in other academic genres.

**Keywords:** Subjectivity. Narrative Textual Marks. Supervised Internship Reports.

---

## 1 Considerações iniciais

Os gêneros acadêmicos, como resenha e artigo científico, caracterizam-se pela linguagem imparcial e objetiva. Entretanto, no meio acadêmico, o relatório de estágio supervisionado, ou relatório de estágio curricular, parece possuir certa maleabilidade de linguagem e da macroestrutura (SILVA, 2012). Tal variedade pode ser observada por meio da presença de palavras que caracterizam narração e subjetividade.

Este estudo pretende analisar a presença, o uso e a interferência desses mecanismos linguísticos no relatório de estágio supervisionado, para que, dessa forma, possamos iniciar uma discussão sobre a escrita desse gênero, visto que há poucas pesquisas sobre o assunto. Para tanto, foi feita a análise de trinta relatórios de estágio supervisionado de diferentes níveis (técnico e graduação), de variadas universidades e de diversos cursos. Além disso, foi feito um exame das respostas de um questionário online que foi disponibilizado para pessoas que já produziram textos desse gênero, com cinco perguntas sobre a escrita desse tipo de relatório.

Adotaremos como referencial teórico a definição de gênero textual de Marcuschi (2008), o conceito de sequência narrativa de Bonini (2005) e a explicação sobre gêneros acadêmicos de Motta-Roth e Hendges (2010). Ademais, o estudo sobre os tipos de relatórios de Costa (2008), o artigo de Silva (2012) sobre a análise discursiva-textual do relatório de estágio supervisionado e os trabalhos de Gonzalez Rey (2001; 2005) sobre subjetividade também foram usados como base teórica para este artigo.

Neste trabalho, consideramos fundamental o estudo da escrita desse gênero circunscrito na universidade, uma vez que é possível que marcas linguísticas de subjetividade e de narração existam em um texto acadêmico ainda pouco explorado. Além disso, tais marcas podem atuar na representação da experiência vivida pelo estudante-estagiário.

Este trabalho tem como objetivos específicos destacar as marcas linguísticas que evidenciam narração e subjetividade nos relatórios do *corpus* de análise; contabilizar as ocorrências dessas marcas e confrontar com os dados encontrados no questionário online e, por último, investigar quais as suas interferências no relatório de estágio supervisionado.

## 2 Revisão de literatura

### 2.1 Gênero textual e sequência narrativa

Para os propósitos deste artigo, trabalhamos com dois pressupostos básicos da Linguística Textual: a definição de gênero textual (MARCUSCHI, 2008) e o conceito de sequência narrativa (BONINI, 2005). No cotidiano, encontramos diversos textos que apresentam padrões sociocomunicativos específicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas, denominados gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). “Os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

A noção de uma sequência narrativa está ligada à ideia de gênero. A estabilidade textual foi considerada na teoria de Jean-Michel Adam (*apud* BONINI, 2005), que propõe que gêneros primários são aqueles menos heterogêneos; responsáveis pela estruturação de gêneros secundários. Esses são, então, concebidos como sequências textuais, ou seja, componentes textuais relativamente estáveis e maleáveis presentes nos gêneros secundários.

A narração, por sua vez, tem sua referência/foco em fenômenos factuais e/ou conceituais no contexto temporal. Sua base costuma apresentar a sentença de marcação de ação com um verbo de mudança no passado, e adjetivo adverbial de tempo/lugar (BONINI, 2005). Esse mesmo autor defende que a narrativa consiste, então, em uma sequência caracterizada pela delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos. Nessa mesma perspectiva, na sequência narrativa, o processo material é expresso também pelas formas verbais no pretérito perfeito no modo indicativo (SILVA, 2012).

O autor demonstra ainda que a maleabilidade da noção de gênero textual e a ampla variedade de informações necessárias e relevantes para relatórios de estágio das mais diversas áreas de conhecimento tornam difícil uma definição geral da estrutura do gênero. Para fins de análise neste artigo, vale destacar que as sequências narrativas em relatórios de estágio supervisionado são encontradas, principalmente, “nos momentos em que os alunos-mestre apresentam as seguintes informações sobre o estágio supervisionado: dia, horário, local, conteúdo e atividade didática realizada” (SILVA, 2012), independentemente da estrutura de cada relatório.

### 2.2 Escrita acadêmica e Relatório de Estágio Supervisionado

A escrita acadêmica tem como resultado textos com objetivos muito específicos. Um artigo acadêmico, um *abstract*, uma monografia, uma dissertação, uma tese, uma resenha ou um livro têm funções distintas e cada um pode ser reconhecido pela maneira como é construído em relação a: (i) tema e objetivo; (ii) público-alvo; (iii) natureza e organização das informações contidas no texto. Dessa forma, Motta-Roth e Hendges (2010) nomeiam três gêneros que consideram centrais na produção acadêmica: o artigo, o *abstract* e a resenha. Para cada um destes gêneros, as autoras

apresentam uma estrutura a ser seguida, ou seja, demonstram, passo a passo, as questões centrais, tópicos e macroestrutura do gênero.

Motta-Roth e Hendges (2010) comentam também como as diferentes áreas do conhecimento utilizam-se de gêneros diferentes e alteram esses gêneros para servir-lhes melhor. Exemplificando, laboratórios de química muitas vezes publicam o gênero "Comunicação" ou "*short communication*", mais longo que um resumo e mais curto que um artigo, por não terem infraestrutura para desenvolver a pesquisa o suficiente para escrever um artigo. Por sua vez, alunos da graduação e pós-graduação do Curso de Letras frequentemente buscam orientação sobre gêneros como o ensaio e a resenha. A escrita do gênero depende, também, da área de conhecimento em questão. Alunos dos cursos de Magistério, licenciaturas, cursos técnicos, dentre outros, muitas vezes devem entregar, ao final do curso, um relatório de estágio supervisionado.

Destaca-se o relatório de estágio supervisionado, visto que é o foco deste artigo. No "Dicionário de gêneros textuais", Costa (2008, p. 159) define relato como

narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico e relato de caso como documento em que se expõem os resultados, as conclusões às quais chegaram os membros de uma comissão (ou uma pessoa) encarregada de efetuar uma pesquisa, ou de estudar um problema particular ou um projeto qualquer. Os dados devem ser apresentados de forma muito organizada para que se possa lê-los em diferentes níveis. Pode-se apresentar como um documento final ou parcial de resultados que, periódica e parceladamente, vão se somando até o final dado o seu caráter funcional e informativo. Como resultado de pesquisa (v.) que é, exige planejamento, coleta e seleção de material e dados que serão analisados e relatados. Nesse sentido, assim se estrutura: (i) Introdução (justificativas, diretrizes, delimitações e explicações necessárias); (ii) corpo ou texto principal (descrição detalhada do objetivo do relatório, análise e resultados) e (iii) conclusões e recomendações finais (resultados práticos, sugestões de atividades ou medidas a serem tomadas, a partir do que foi apresentado e analisado antes). A composição do texto final varia de acordo com o tipo de relatório: administrativo, policial, de viagem, de estágio, de visita, de projeto, de investigação, etc. [...].

Vale lembrar que o relatório de estágio tem a função de retratar a realidade vivenciada nos estágios supervisionados. Por esse ponto de vista, como confirmado por Silva (2012), as sequências descritivas e narrativas predominam na composição do gênero, sendo a última o objeto de estudo deste trabalho.

Conclui-se, portanto, que a linguagem usada em um relatório de estágio é diferente da utilizada em outros gêneros acadêmicos, aos quais um estudante, geralmente, já está habituado. A suspeita é de que esse estranhamento aconteça devido ao caráter narrativo e subjetivo de um relatório de estágio.

### 2.3 Relatório de estágio supervisionado e subjetividade

Dentre as diversas perspectivas da Psicologia sobre subjetividade, a de Rey (2005) deu base à análise do *corpus*. O autor afirma que subjetividade é “um sistema complexo capaz de expressar, através dos sentidos subjetivos, a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (p. 19). Em outro texto Rey (2001) categoriza a subjetividade como um macro conceito, o qual é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, é um processo e uma organização. O macro conceito representa realidades de múltiplas formas, que, em suas próprias dinâmicas, modificam sua auto-organização, o que leva a uma tensão entre os processos gerados pelo sistema e suas formas de auto-organização, as quais estão comprometidas de forma permanente com todos os processos do sistema. A subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual (REY, 2001). Em outras palavras, a subjetividade depende de experiências do indivíduo, de que forma o sistema psíquico irá lidar com elas e de que maneira a subjetividade individual impacta na subjetividade social.

Utilizando-se dessa definição de subjetividade de Rey (2001 e 2005) e da estrutura designada por Costa (2008) (introdução, corpo, conclusões e recomendações finais) de um relatório, pode-se depreender que, devido às seções que devem conter avaliações do estagiário e relatos da experiência de estágio, o aluno-autor usará de mecanismos linguísticos que representam opinião e subjetividade, como verbos em primeira pessoa do singular e adjetivos qualitativos de opinião.

### 3 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foram analisados trinta relatórios de estagiários de seis cursos. A identidade dos estudantes estagiários, seus orientadores e supervisores de estágios e demais dados pessoais foram preservados durante a análise. Com base nos estudos sobre sequência narrativa, gêneros textuais, estrutura do relatório de estágio e escrita acadêmica e subjetividade, buscamos evidenciar as marcas subjetivas e de narração, contabilizando elementos tais como verbos de mudança no passado e adjetivos adverbiais, estes apontados como marcas de narração; e expressões de opinião, verbos e pronomes em primeira pessoa do singular e adjetivos qualitativos de opinião, apontados como marcas de subjetividade.

Cada relatório foi lido e as marcas de subjetividade e narração foram destacadas e, então, contabilizadas. É importante salientar que grupos verbais e nominais com mais de uma palavra, como “poderia ter sido feito” e “muito bonito”, foram considerados como um único exemplo cada um.

Foi feita também uma pesquisa em busca de obter informações quanto à instrução recebida pelos estudantes estagiários durante a produção dos relatórios. Essa etapa, realizada por meio de um questionário online, contou com a contribuição de setenta e cinco participantes, os quais responderam ao questionário anonimamente. As seguintes perguntas foram feitas no questionário:

- Você já produziu ou está produzindo um relatório de estágio?
- Qual o seu curso e a instituição?
- Você teve algum auxílio ou orientação antes ou durante a escrita do relatório de estágio?
- Você teve dificuldade na escrita do relatório de estágio devido à falta de orientação?
- Em seu ponto de vista, de que forma que as marcas/expressões de opinião interferem no relatório de estágio?

Ao fim, foram comparados os resultados e informações em busca de estabelecer parâmetros para que pudéssemos discutir a influência das marcas de narração e de subjetividade no relatório de estágio supervisionado.

#### **4 Resultados**

A fim de analisar opiniões de pessoas que já passaram pela experiência de escrever um relatório de estágio supervisionado, foi realizado um questionário online e divulgado para estudantes de diversas universidades.

Foram recebidas 75 respostas; 92% dos respondentes disseram já ter escrito um relatório de estágio; diversos cursos foram citados, dentre os quais as graduações em Letras (10,6%), Direito (9,3%) e os cursos técnicos em Hospedagem e Química (6,6% cada) foram os mais expressivos. As instituições citadas com maior frequência foram o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (33%) e a Universidade Federal de Minas Gerais (22%).

Aproximadamente 24% dos informantes relataram não ter tido nenhum tipo de auxílio ou orientação antes ou durante a escrita do relatório; 50,7% alegaram ter recebido orientação somente quanto à estrutura a ser seguida, mas nenhuma instrução sobre a linguagem a ser utilizada e sobre o nível de formalidade esperado. Em apenas 20% das respostas, houve o relato de orientação no que diz respeito à forma de escrita, estrutura e linguagem.

Apesar da porcentagem predominante de informantes que não receberam uma orientação completa quanto à estrutura e linguagem do relatório ser alta, somente 37,3% expressou ter tido dificuldades na escrita devido à falta de orientação. Quanto à interferência das marcas e expressões de opinião, 65,3% dos que responderam ao questionário consideraram ser positiva, 13,3% negativa e 21,4% deram outras possibilidades. A maioria dessas outras respostas inclui a palavra “depende” e alega que a interferência pode ser positiva ou negativa conforme a frequência ou quantidade em que marcas são utilizadas. Ademais, os informantes que marcaram “outros” disseram que uso das marcas aqui analisadas depende do contexto, da seção do relatório e do tipo de experiência de estágio relatada.

Nos relatórios examinados, expressões como “estão em sintonia”, “de extrema importância” e “muito bonita”, dentre outras, foram consideradas marcas de subjetividade e, para as narrativas, trechos como “foi feita uma placa (...)” e “a redação foi corrigida (...)”. A Tabela 1 mostra alguns exemplos das expressões de narração encontradas, enquanto a Tabela 2 mostra exemplos de marcas de subjetividade.

**Tabela 1** - Exemplos das expressões de narração analisadas

	Expressões de narração
1A	Foi feita
1B	Foi corrigida
1C	Ocorreu um treinamento

Fonte: Dados da pesquisa.

O exemplo 1A foi classificado como expressão de narração, devido ao uso da forma verbal na voz passiva. Como defendido por Silva (2012), a voz passiva dá destaque ao processo exposto em detrimento de seus participantes, o que pode ser motivado pela recuperação desses participantes previamente mencionados durante o texto. Nesse mesmo ponto de vista, a expressão 1B também foi marcada como um exemplo de marca de narração. O exemplo 1C relata um evento que aconteceu, característica típica de um texto narrativo, bem como o uso de verbos no tempo pretérito perfeito, no modo indicativo para expressar o processo material descrito (SILVA, 2012).

**Tabela 2** - Exemplos das expressões de subjetividade analisadas

	Expressões de subjetividade
2A	Muito agradável
2B	De extrema importância
2C	Considero essa atividade

Fonte: Dados da pesquisa.

A expressão 2A coloca o ponto de vista do estudante estagiário à mostra, pois o adjetivo “agradável” é um qualificador arbitrário de opinião, visto que demonstra a percepção do estudante quanto ao referente. Assim como o advérbio “muito” intensifica o significado do adjetivo que o segue. O exemplo 2B segue a mesma linha de análise da expressão 2A, no entanto, dessa vez, o sentido de qualificador de opinião está no sentido de todo o grupo nominal. Se retirássemos a palavra “extrema”, a qual está agindo como intensificador, esse sintagma não seria uma construção coerente para expressar opinião. Nesse caso, o sintagma nominal vale como expressão de posicionamento, pois o estudante estagiário expressou sua opinião em relação ao referente do sintagma e o considerou como de grande relevância (“de extrema importância”). Enquanto isso, o exemplo 2C expressa subjetividade ao usar o tempo presente no modo indicativo na primeira pessoa do singular, realçando, portanto, a participação do estudante estagiário como indivíduo e sua experiência no local de estágio.

Nos trinta relatórios de estágios examinados, foram encontradas, ao todo, 1.253 marcas de subjetividade e 542 de narração. Esses números evidenciam o contraste entre o gênero relatório de estágio supervisionado e os demais gêneros acadêmicos, que tendem à objetividade.

Das expressões analisadas, foi possível observar que as mais recorrentes foram verbos em primeira pessoa do singular seguidos pelos pronomes, no mesmo número e

pessoa. O uso dessas expressões pode ser justificado pelo caráter descritivo e subjetivo do relatório de uma experiência vivida no campo de estágio.

### *5 Considerações finais*

Neste trabalho, foi apontado que o gênero relatório de estágio, por vezes, se distancia dos demais gêneros produzidos dentro da academia no que diz respeito à linguagem utilizada em sua produção. Esse distanciamento se daria pelo fato de que, enquanto a maioria dos gêneros acadêmicos tende à objetividade, os relatórios de estágio, como constatado na análise, apresentam carga maior de subjetividade. Para tal constatação, foram analisadas marcas linguísticas de narração e de subjetividade presentes em relatórios de estágios curriculares feitos por estudantes estagiários de diferentes cursos de nível técnico e superior.

A utilização de tais marcas poderia ser atribuída à falta de instrução quanto à produção desse gênero, tendo em vista que a maioria dos estudantes estagiários respondentes para a realização deste trabalho alegou, por meio de questionário online, não ter recebido orientação alguma em relação à linguagem que deveriam utilizar. No entanto, após a análise feita, consideramos que a ocorrência constante de tais marcas decorre não somente da pouca orientação mas também de um aspecto essencial no que tange ao relatório de estágio.

É necessário pontuar que o relatório de estágio é uma produção realizada a partir de uma experiência vivida em campo pelo estudante estagiário. Expressões indicativas de narração e de subjetividade atuam discursivamente transmitindo uma carga semântica específica, que se alinha à opinião e experiência pessoal do autor. Desse modo, elas são partes inerentes a esse gênero e também mecanismos importantes para que o estagiário possa relatar com fidelidade de detalhes sua experiência em campo de estágio.

Compreende-se ainda que há espaço para novas pesquisas sobre esse gênero, no que diz respeito não somente à linguagem, mas também a diferenças textuais e estruturais entre áreas do conhecimento distintas. Considera-se necessário um estudo futuro que proponha um modelo geral do relatório de estágio supervisionado, abrangendo tanto sua estrutura quanto a linguagem a ser utilizada, de modo que haja maior padronização do gênero, e os estudantes estagiários tenham acesso a mais instrução quanto à sua produção.

### *Referências*

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

REY, F. Gonzalez. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, *Anais...* 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/te.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

REY, F. Gonzalez. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, Wagner Rodrigues da. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *Delta*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502012000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 abr. 2017.

## O nome social nas eleições de 2018

### *The social name in the 2018 elections*

**Luanna de Sousa do Nascimento Oliveira**

Doutoranda em Linguística, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: soluoli@gmail.com

**Resumo:** O nome social é, desde que o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, foi editado, a ratificação do direito de pessoas transexuais e travestis de serem reconhecidas pela sua identidade de gênero. É um antropônimo que pode ser usado no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, o que inclui o ato de investir candidatura a um cargo público. Em 2018, ocorreram eleições, em âmbito nacional, para governador, vice-governador, senador (1º e 2º suplentes), deputado estadual e federal. Diante da inclusão promovida pelo nome social e em vista da autorização da mudança do nome civil, através da ADI 4275/2018, sem a necessidade de ação judicial, o presente trabalho tem o objetivo de analisar o uso do nome social pela(o)s candidata(o)s nas eleições de 2018 nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. O *corpus* do trabalho foi coletado no banco de dados do Tribunal Superior Eleitoral. Os dados foram incluídos em planilhas, que permitiram um levantamento quantitativo e qualitativo tanto da variação regional das ocorrências quanto dos processos de formação de cada categoria antroponímica. Assim, verificou-se que, no ano em questão, dos 29.057, apenas 29 candidata(o)s utilizaram o nome social, sendo a região sudeste a que apresentou maior número de candidata(o)s transexuais ou travestis. A análise revelou ainda uma diversidade interna na formação dos nomes sociais e ainda maior no que concerne ao nome de urna.

**Palavras-chave:** Nome social. Transexuais. Travestis. Eleições 2018. Variação. Antropônimos.

**Abstract:** Since the Decree nº 8,727 of April 28, 2016 was issued, the social name became the ratification of the right of transgender and transvestite people to be recognized for their gender identity. It is an anthroponym that can be used within the scope of direct, autarchic and foundational federal public administration, which includes the act of investing candidacy for a public office. In 2018, elections were held nationwide for governor, vice-governor, senator (1st and 2nd alternates), state and federal deputy. Facing the inclusion promoted by the social name and the authorization to change the civil name, through ADI 4275/2018, without the need of legal action, the present work aims to analyze the use of the social name by candidates in the 2018 elections in the 26 Brazilian states and in the Federal District. The corpus of the work was collected in the database of the Superior Electoral Court. The data were included in spreadsheets, which allowed a quantitative and qualitative survey, both regional variation of occurrences and formation processes of each anthroponomic category. Thus, it was found that, in the year in question, of the 29,057, only 29 candidates used the social name, and the southeast region had the highest number of candidates (trans) or transvestites. The analysis also revealed an internal diversity in the formation of social names and an even greater diversity regarding the name indicated on the urn.

**Keywords:** Social name. Transsexuals. Transvestites. Elections 2018. Variation. Anthroponyms.

## 1 *Considerações iniciais*

Diversos são os direitos políticos garantidos ao cidadão brasileiro. Poder candidatar-se a um cargo político eletivo é um deles. Conforme é previsto na Constituição, para poder se candidatar, basta a pessoa ter nacionalidade brasileira ou ser naturalizado, estar em pleno exercício dos direitos políticos, estar alistada na Justiça Eleitoral, ter domicílio eleitoral na circunscrição há pelo menos um ano antes do pleito e ser filiada a um partido político também há pelo menos um ano. Outra importante condição é a idade mínima exigida para cada cargo ao qual se deseja concorrer. A idade mínima é verificada na data da posse. São elas: 18 anos para vereador; 21 para deputado federal, deputado estadual, prefeito e vice-prefeito; 30 anos para governador e vice-governador e 35 anos para concorrer para presidente, vice-presidente e senador.

Em 2018, ocorreram eleições estaduais, a fim de que fossem nomeados os novos governadores, vice-governadores, senadores (1º e 2º suplentes), deputados estaduais, deputados distritais e deputados federais<sup>1</sup> nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. Logo, os indivíduos que atendiam às condições de elegibilidade estabelecidas podiam se candidatar.

Ainda que já fosse possível em outros órgãos, o advento do nome social, desde o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, ratifica o direito de pessoas transexuais e travestis serem reconhecidas pela sua identidade de gênero no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e, com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275/2018, autorizando a mudança do nome civil sem a necessidade de ação judicial, essa parcela da população teve a oportunidade de utilizar outra forma para se inscrever perante o Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Em virtude disso, o trabalho levanta os seguintes questionamentos: qual nome foi utilizado, o civil ou o social? Qual a estrutura desses nomes? Uma vez que, conforme afirma Langendonck (2007, p. 187), os antropônimos constituiriam a categoria mais diversificada de nomes próprios, a este trabalho interessa a análise, quantitativa e qualitativa, dos nomes apresentados pela(o)s cidadã(o)s transexuais e travestis no ato da candidatura, em 2018, nas 26 unidades federativas e Distrito Federal.

## 2 *Pressupostos teóricos*

### 2.1 *A tipologia dos antropônimos*

Os antropônimos, assim como os topônimos, são a subclasse de nomes próprios mais prototípica da categoria (LEBORANS, 1999). Por serem formados por elementos diferentes, Langendonck (2007, p. 187) afirma que estes constituiriam a categoria mais diversificada de nomes próprios.

---

<sup>1</sup> O trabalho não inclui, em sua análise, os cargos para presidente e vice-presidente da república. O motivo será explanado na próxima seção.

Diversos são os trabalhos recentes que têm se dedicado a apresentar uma tipologia dessas unidades linguísticas. Cárdenas e Gómez (2009) defendem que os antropônimos se compõem de quatro classes: nome de batismo (em espanhol: *nombres de pila*); sobrenomes (*apellidos*); apelidos (*sobrenombres*); hipocorísticos (*hipocorísticos*).

Pérez (2002, 2008) apresenta um conjunto mais amplo de categorias antroponímicas e inclui alguns nomes de parentesco sem determinante usados como sujeito, além de formas como fulano, beltrano, cicrano. A autora, outrossim, acrescenta, em sua proposta, categorias pouco estudadas, como nomes de guerra, nomes de religião, pseudônimos e nomes artísticos.

Amaral (2011), por sua vez, em análises utilizando dados do português brasileiro escrito, identifica e descreve as categorias prenome e sobrenomes; hipocorístico, apelido (ou alcunha), pseudônimo/alcunha, heterônimo, nome artístico/nome de palco e nome de guerra.

O presente trabalho será norteado pela tipologia de Amaral (2011) e Amaral e Machado (2015). Para os autores, o *nome civil* é o conjunto antroponímico (prenome + sobrenome) tal como figura no registro civil.

O *prenome* pode ser simples, como José, ou composto, como em José Maria. Por *apelido* (também chamado de alcunha e, mais raramente, cognome), entendemos aqueles antropônimos atribuídos a um indivíduo geralmente por outra pessoa e que, muitas vezes, alude a uma característica física, intelectual ou social e pode ou não ser depreciativo. Por fim, o *hipocorístico*, de caráter afetivo e de origem geralmente familiar, é o antropônimo formado a partir de uma alteração morfológica (abreviação, diminutivo, aumentativo) de outro antropônimo, como Gui (< Guilherme), Luisinho (< Luis), Geraldão (< Geraldo) (AMARAL; MACHADO, 2015, p. 56).

## 2.2 O arcabouço legislativo brasileiro

A legislação brasileira prevê que toda pessoa tem direito ao *nome civil*, formado por um [prenome] + [sobrenome], sendo por ele identificado em todas as esferas sociais. Contudo, para pessoas transexuais e travestis, devido ao vácuo de uma legislação geral, em 28 de abril de 2016, foi editado o Decreto nº 8.727, que “dispõe sobre o uso do *nome social* e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”.

Dois anos após o decreto supracitado, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4275/2018, o direito à mudança de prenome e sexo de transexuais e travestis, independentemente de cirurgia de transgenitalização, de laudos de terceiros e de ação judicial. Já nas eleições de 2018, essa parcela da população, além do nome social, passou a ter a possibilidade de se candidatar utilizando o nome retificado em cartório, que garante a compatibilidade entre o nome que a pessoa carrega e a sua identidade psíquica e social de gênero, isto é, sua autoidentidade (BAHIA; CANCELIER, 2017, p. 113).

Ademais, no ato da inscrição, perante a Justiça Eleitoral, é garantido pelo artigo 12 da Lei n. 9.504/1997 que o candidato opte por utilizar variações nominais, com o

máximo de três opções, que poderão conter prenome, cognome, nome abreviado, apelido ou o nome pelo qual é mais conhecido. Essa forma é denominada *nome de urna*.

Em vista da possibilidade exposta acima, os nomes de urna podem variar. Alguns candidatos priorizam o uso do próprio nome civil. Contudo, outros utilizam hipocorísticos, apelido, nome artístico ou acrescentam títulos relacionados as suas profissões ou atividades militares e religiosas. Sendo assim, o trabalho acrescenta o uso do nome social em detrimento ao nome civil no caso da(o)s transexuais e travestis.

### 2.3 A população brasileira por região

Estima-se que o Brasil tenha 208,5 milhões de habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). O resultado indica uma taxa de crescimento populacional de 0,82% entre 2017 e 2018.

A região sudeste é a mais populosa, com 87,5 milhões de habitantes. A região menos populosa é a centro-oeste, com 15,9 milhões de pessoas. A região norte tem 17,3 milhões de pessoas, enquanto a nordeste tem 56,2 milhões. Já a região sul conta com 29,6 milhões de habitantes.

Não foram encontrados dados estatísticos confiáveis sobre o número de pessoas transexuais e travestis. Isso talvez se deva, em parte, ao sigilo em que precisam viver devido ao risco constante de serem vítimas de violência e de exclusão, em todas as suas formas, e à deficiência das políticas públicas brasileiras voltadas para essa parcela da população.

## 3 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, o *corpus* do trabalho foi coletado no banco de dados da página *web* do Tribunal Superior Eleitoral. Os dados foram incluídos em planilhas, que permitiram um levantamento quantitativo e qualitativo tanto da variação regional das ocorrências quanto dos processos de formação de cada categoria antroponímica.

Desconsiderando o fato de terem sido eleitos ou não, foram analisados todos os inscritos nas últimas eleições aos cargos de governador, vice-governador, senador (1º e 2º suplentes), deputado estadual e deputado federal. Uma vez que a proposta do trabalho é também analisar a porcentagem de candidaturas por região, não foram contabilizados os candidatos à presidência e vice-presidência, pois não representariam um estado específico.

Posto isso, foi averiguado que, em 2018, 29.057 pessoas investiram candidatura a um dos cargos políticos listados acima. Desse montante, apenas 29 candidata(o)s preencheram a opção nome social. A relação com as informações completas dos candidatos está no Anexo 1. Na próxima seção, serão apresentados os resultados das análises.

## 4 Resultados

### 4.1 Análise das ocorrências por região

De acordo com o levantamento realizado, a região brasileira que apresentou maior porcentagem de inscrições utilizando o nome social foi a Sudeste, 45%; seguida pela sul, 28%; Nordeste, 17%; Norte, 8%; e Centro-oeste, 3%. No Quadro 1, segue o número de ocorrências por estado e região:

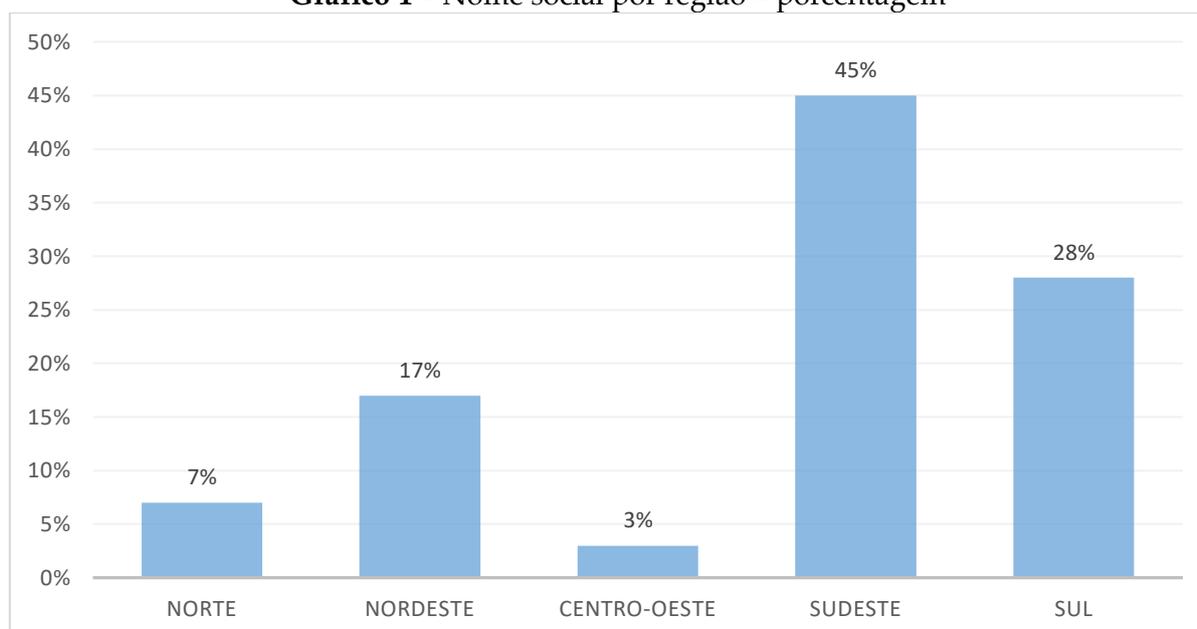
**Quadro 1** – Nome social por Estado – número de ocorrências

Estados	Regiões	N. de ocorrências
Roraima	Norte	2
Alagoas	Nordeste	1
Ceará		1
Paraíba		1
Pernambuco		1
Sergipe		1
Mato Grosso	Centro-oeste	1
Rio de Janeiro	Sudeste	5
São Paulo		5
Minas Gerais		3
Santa Catarina	Sul	4
Rio Grande do Sul		2
Mato Grosso do Sul		1
Paraná		1
Total		29

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que os resultados vão ao encontro do número da população brasileira distribuída por região. A Sudeste detém a maior parte da população, bem como o maior número de inscrita(o)s através do nome social (45%).

Na região Centro-Oeste também constata-se essa lógica. Assim como é a região com a menor população, também é a com o menor número de transexuais e travestis inscrita(o)s (3%). As informações podem ser observadas no Gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1 – Nome social por região – porcentagem**

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.2 Análise da formação do nome social

As principais categorias de antropônimos que servem para a formação dos nomes sociais da(o)s candidata(o)s, de acordo com a pesquisa, são prenome e sobrenome.

**Quadro 2 – Formação do nome social – quantidade e porcentagem das ocorrências**

Formação do nome social	Qtde.	%
[prenome] + [sobrenome]	9	31%
[prenome] + [1º sobrenome] + [2º sobrenome] + [3º sobrenome]	8	28%
[prenome] + [1º sobrenome] + [2º sobrenome]	6	21%
[1º prenome] + [2º prenome] + [sobrenome]	3	10%
[1º prenome] + [2º prenome] + [1º sobrenome] + [2º sobrenome]	3	10%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 2, nota-se que a forma [prenome] + [sobrenome] é a mais comum, correspondendo a 31% dos usos. Em seguida, com 28%, verifica-se o uso de [prenome] acrescido de 3 sobrenomes. Com porcentagens menores, são observadas: [prenome] + 2 sobrenomes, 6%; nome composto e sobrenome, 3%; e nome composto com 2 sobrenomes, também com 3%.

Ainda que o uso do nome social prevaleça, houve casos em que, além de se inscrever através do nome social, a candidata colocou no campo *nome do candidato* o seu nome civil. Tal fato ocorreu em 4 (*vide* Tabela 1) das 29 ocorrências e duas interpretações podem ser feitas. A primeira é tratar-se de uma falha de interpretação da candidata, que talvez desconhecesse que somente a inscrição através do nome social bastaria. Outra

hipótese seria a tentativa de reafirmação da representatividade da comunidade trans no meio político através do uso do nome que não a autoidentifica, ou seja, o uso seria uma forma de protesto.

A segunda suposição demonstra ser a mais adequada, visto que, conforme prévia consulta na *web*, todas as candidatas estão estabelecidas em causas ou partidos voltados para o reconhecimento das minorias.

**Tabela 1**– Candidatos com nome civil

UF	Nome do candidato	Nome de urna	Nome social
RR	Oswaldo Alves de Sales	Kelly Sales	Kelly Sales
MT	Adriano Liário	Adriana Liário	Adriana Liário
SP	Gunther Ruppelt dos Santos	Ana Beatriz Ruppelt	Ana Beatriz Ruppelt
RS	Anderson Narciso Ferreira	Natasha Ferreira	Natasha Ferreira

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.2 Análise da formação do nome de urna

No que diz respeito ao nome de urna, observa-se uma variedade de formação maior, se comparada ao nome social. As principais categorias utilizadas na formação dos nomes de urna são prenome e sobrenome. Contudo, outras categorias, ainda que em menor número, surgem, como hipocorísticos, apelidos, sobrenome artístico e título profissional.

A diversidade de processos de formação dos antropônimos em questão é estabelecida por porcentagens no Quadro 3 abaixo.

**Quadro 3** – Formação do nome de urna – quantidade e porcentagem das ocorrências

Formação do nome de urna	Qtde.	%
[prenome] + [sobrenome]	6	22%
[prenome] + [1º sobrenome]	6	22%
[1º prenome] + [2º prenome]	3	11%
[hipocorístico] + [apelido]	2	7%
[prenome]	2	7%
[prenome] + [3º sobrenome]	2	7%
[1º prenome] + [2º prenome] + [sobrenome]	1	3%
[1º prenome] + [2º sobrenome]	1	3%
[hipocorístico]	1	3%
[hipocorístico] + [1º sobrenome]	1	3%
[hipocorístico] + [1º sobrenome] + [2º sobrenome]	1	3%
[hipocorístico] + [sobrenome artístico]	1	3%
[prenome] + [apelido]	1	3%
[título profissional] + [hipocorístico] + [sobrenome]	1	3%
TOTAL	29	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que grande parte dos nomes de urna provém da manutenção do nome social. As formações mais encontradas são [prenome] acrescido de [sobrenome] ou [1º sobrenome], 22% cada. Em seguida, tem-se a forma [1º prenome] + [2º prenome], com 11%.

Hipocorísticos, embora com poucas ocorrências, aparecem de 5 formas: sozinho, 3% (Silvinha); com o 1º sobrenome, 3% (Kakau Ferreira); com 1º e 2º sobrenomes, 3% (Leandrinha Du Art). Há também o uso do hipocorístico acrescido de apelido, 7% (Cris de Madri) e acompanhado de sobrenome artístico, 3% (Léo Áquila).

### 5 Considerações finais

Embora a legislação brasileira, ainda que tardiamente, tenha engendrado leis e decretos que reconhecem e permitem maior inclusão das pessoas transexuais e travestis, ainda foi pequena a parcela dessa minoria que se candidatou nas últimas eleições estaduais. Apenas 29 do total de 29.057 de pessoas que investiram candidatura a um cargo elegível político afirmaram ser transexuais ou travestis, ao preencher o campo nome social.

A região que apresentou maior número de candidatos a utilizar o nome social foi a Sudeste, 45%; seguida pela Sul, 28%; Nordeste, 17%; Norte, 8%; e Centro-Oeste, 3%. Tais porcentagens convergem com o número de habitantes de cada região, isto é, a região com maior número obteve também o maior número de candidata(o)s e a com menor número seguiu a mesma lógica.

A análise mostrou uma diversidade interna na formação dos nomes sociais. As formações [prenome] + [sobrenome], 31%, e [prenome] + [1º sobrenome] + [2º sobrenome] + [3º sobrenome], 28%, são as mais utilizadas. Constatou-se que apenas 4 candidatas apresentaram o nome civil, além do nome social, no ato da candidatura. Acredita-se que o uso seja um ato de reafirmação e forma de luta das candidatas, visto que, de forma direta ou indireta, apresentam-se envolvidas em militâncias pró-direitos das comunidades LGBTs.

Quanto ao nome de urna, a heterogeneidade é ainda maior. As formações [prenome] + [1º sobrenome] e [prenome] + [sobrenome] possuem a mesma porcentagem, 22% (6 casos cada). Diferentemente dos nomes sociais, nos nomes de urna, ainda que em menor número, aparecem as categorias hipocorístico, apelido, sobrenome artístico e título profissional.

De modo geral, acredita-se que o trabalho possa contribuir para o conhecimento dos nomes sociais e de urna que estão sendo usados na esfera política do país. Para futuros trabalhos, sugere-se uma análise, numa perspectiva sociopolítica, dos partidos aos quais as(os) candidata(o)s trans e travestis estão vinculada(o)s. Foi observado que 21 da(o)s 29 estão vinculada(o)s a partidos que defendem ideais socialistas, comunistas, trabalhistas ou voltados a causas feministas, como o PSB, PSOL, PT, PC do B e PMB, o que indicaria um caráter de inclusão e reconhecimento das minorias por parte desses partidos.

## Referências

- AMARAL, E. T. R. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do português brasileiro. *Alfa Revista de Linguística*, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 63-82, 2011.
- AMARAL, E. T. R.; MACHADO, V. B. Nomes de urnas e parlamentares de vereadores da Câmara Municipal de Ouro Preto. *Revista GTLex*, Uberlândia (MG), v. 1, p. 52-65, 2015.
- BAHIA, C. M.; CANCELIER M. V. L. Nome social: direito da personalidade de um grupo vulnerável ou arremedo de cidadania? *Revista Húmus*, Santa Catarina, vol. 7, n. 1, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm). Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm). Acesso em: 17 jun. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, *Diário Oficial da União*, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-norma-pe.html>
- CÁRDENAS, H. U.; GÓMEZ, F. S. El nombre propio en el español de América. In: ALONSO, C. H. (ed.). *Estudios lingüísticos del español hablado en América*. v. III.1: El sintagma nominal - Parte I. Madrid: Visor Libros, 2009. p. 57-306.
- IBGE divulga as estimativas de população dos municípios para 2018. *Agência Brasil*. São Paulo, 29 ago. de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22374-ibge-divulga-as-estimativas-de-populacao-dos-municipios-para-2018>. Acesso em: 23 junho 2019.
- LANGENDONCK, W. V. *Theory and Typology of Proper Names*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.
- LEBORANS, M. J. F. El nombre propio. In: MUÑOZ, I. B.; BARRETO, V. D. (dir.). In: *Gramática descriptiva de la lengua española* - vol. 1: sintaxis básica de las clases de palabras. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 77-128.

PÉREZ, E. B. *La caracterización morfosintáctica del nombre propio*. La Coruña: Toxosoutos, 2002.

\_\_\_\_\_. *El nombre propio en español*. Madrid: Arco Libros, 2008.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Eleições anteriores. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais-1/repositorio-de-dados-eleitorais>. Acesso em: 18 mai. 2019.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Registro de candidatos. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/processo-eleitoral-brasileiro/candidaturas/registro-de-candidatos>. Acesso em: 18 jun. 2019.

## ANEXO

	Estado	Região	Nome do candidato	Nome de urna	Nome social	Cargo
1.	RR	Norte	Oswaldo Alves De Sales	Kelly Sales	Kelly Sales	Dep. Estadual
2.			Sabrina Nascimento da Silva	Sabrina Nascimento	Sabrina Nascimento da Silva	Dep. Estadual
3.	AL	Nordeste	Cristiane Oliveira da Silva Araujo	Cris de Madri	Cristiane Oliveira da Silva Araujo	Dep. Estadual
4.	CE		Silvia Cavalleire Araujo da Silva	Silvinha	Silvia Cavalleire Araujo da Silva	Dep. Federal
5.	PB		Júlio César Ferreira da Silva	Júlio César	Júlio César Ferreira da Silva	Dep. Federal
6.	PE		Joana Gabriela dos Reis Casotti	Joana Casotti	Joana Gabriela dos Reis Casotti	Dep. Estadual
7.	SE		Linda Brasil Azevedo Santos	Linda Brasil	Linda Brasil Azevedo Santos	Dep. Estadual
8.	MT	Centro-oeste	Adriano Liario	Adriana Liário	Adriana Liário	Dep. Federal
9.	MG	Sudeste	Duda Salabert	Professora Duda Salabert	Duda Salabert	Senador
10.			Juhlia de Paula Andre Santos	Juhlia Santos	Juhlia de Paula Andre Santos	Dep. Estadual
11.			Leandra Du Art	Leandrinha Du Art	Leandra Du Art	Dep. Federal
12.	RJ		Karol Ferreira dos Santos Rodrigues	Kakau Ferreira	Karol Ferreira dos Santos Rodrigues	Dep. Estadual
13.			Barbara Sheldon Santana da Silva	Barbara Sheldon	Barbara Sheldon Santana da Silva	Dep. Federal
14.		Barbara Aires	Barbara Aires	Barbara Aires	Dep. Estadual	

15.		Sudeste	Sonia de Arsolino	Soninha Toda Pura	Sonia de Arsolino	Dep. Estadual
16.			Loren Alexandre Carneiro	Loren Rainha do Bua	Loren Alexandre Carneiro	Dep. Estadual
17.	SP		Gunther Ruppelt dos Santos	Ana Beatriz Ruppelt	Ana Beatriz Ruppelt	Dep. Federal
18.			Hailey Kaas Alves Pedro da Silva	Hailey Kaas	Hailey Alves Pedro da Silva	Dep. Estadual
19.			Leonora Mendes de Lima	Léo Áquilla	Leonora Mendes de Lima	Dep. Federal
20.			Madalena Leite	Madalena	Madalena Leite	Dep. Estadual
21.			Thifany Felix Guimarães	Thifany Felix	Thifany Felix Guimarães	Dep. Estadual
22.	MS	Sul	Yasmin Sabrina da Silva Lima	Yasmin Sabrina	Yasmin Sabrina da Silva Lima	Dep. Estadual
23.	PR		Jéssica Lula Lima Magno	Jéssica Magno	Jéssica Lula Lima Magno	Dep. Estadual
24.	RS		Luiza Eduarda dos Santos	Luiza Eduarda	Luiza Eduarda dos Santos	Dep. Federal
25.			Anderson Narciso Ferreira	Natasha Ferreira	Natasha Ferreira	Dep. Estadual
26.	SC		Katielly Lanzini	Katielly	Katielly Lanzini	Dep. Federal
27.			Luisa do Prado Souto	Luisa do Prado	Luisa do Prado Souto	Dep. Estadual
28.			Mariana Franco Fuckner	Mariana Franco	Mariana Franco Fuckner	Dep. Estadual
29.			Luíza Bittencourt	Luíza Bittencourt	Luíza Bittencourt	Dep. Federal

## Objetificação e escrita: a quarentena de Alice rumo à subjetivação feminina

*Objectification and writing: Alice's quarantine towards female subjectivation*

**Ana Maria Soares Zukoski**

Doutoranda e mestra em Letras: Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Aluna do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Campo Mourão. Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição.

E-mail: [aninha\\_zukoski@hotmail.com](mailto:aninha_zukoski@hotmail.com) / [anazukoski@gmail.com](mailto:anazukoski@gmail.com)

---

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise interpretativa acerca do romance *Quarenta dias*, publicado em 2014, pela autora brasileira contemporânea Maria Valéria Rezende. A obra nos apresenta como protagonista uma professora aposentada chamada Alice, que, após ser objetificada pela filha, por conta de sua idade, empreende uma jornada linguística em busca de suas identidades e de sua subjetividade, utilizando-se, para isso, do processo de escrita. Sob a luz dos Estudos sobre Gêneros, buscaremos demonstrar como a escrita dessa personagem configura-se como um processo de subjetivação feminina, alçando a professora aposentada à categoria de sujeito de sua própria história. O estudo será alicerçado nos pressupostos teóricos da Crítica Feminista e da Literatura de autoria feminina, com pesquisadores/as como Rago (2014), Touraine (2010), Zolin (2009; 2019), Brandão (2006), Seligmann-Silva (2014), entre outros/as.

**Palavras-chave:** Literatura de autoria feminina. Subjetivação feminina. Escrita. Maria Valéria Rezende.

**Abstract:** This article aims to present an interpretative analysis about the novel *Quarenta dias* published in 2014 by the contemporary Brazilian author Maria Valéria Rezende. The novel presents us as a protagonist a retired teacher named Alice, who, after being objectified by her daughter, because of her age, embarks on a linguistic journey in search of her identities and her subjectivity, using the writing process for this. In the light of Gender Studies, we will try to demonstrate how the writing of this character is configured as a process of female subjectification, raising the retired teacher to the category of subject of her own history. The study will be based on the theoretical assumptions of Feminist Criticism and Literature of female authorship, with authors as Rago (2014), Touraine (2010), Zolin (2009; 2019), Brandão (2006), Seligmann-Silva (2014), among others.

**Keywords:** Literature of female authorship. Female subjectification. Writing. Maria Valéria Rezende.

---

### 1 Considerações iniciais

A relação entre mulheres e literatura só adquiriu contornos consistentes no Brasil com a criação de um grupo de trabalho, intitulado “A mulher na literatura”, formulado no círculo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística – ANPOLL. Schmidt (1999, p. 23) aponta a criação desse grupo de trabalho como um

gesto político “no sentido de reivindicar a visibilidade e a legitimidade da mulher como sujeito produtor de discursos e de saberes na leitura da produção, recepção e circulação de objetos literários”. Criado apenas em 1984, demonstra o quão recente é a luta pelo reconhecimento das escritoras brasileiras como mulheres que escrevem e que fazem disso uma profissão.

Moreira (2003), em *A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin*, contextualiza as problemáticas enfrentadas pelas escritoras e salienta a importância de valorizar a literatura de autoria feminina: “salvar a memória literária das mulheres [...] através da valorização da mulher e suas obras, deram à crítica feminista uma consciência política, um sentido que ultrapassa a ortodoxia canônica dos estudos literários” (p. 22). A questão política está presente novamente, expondo as malhas de poder que cerceiam a relação mulher e literatura. Mesmo diante das barreiras encontradas, a literatura de autoria feminina vem “buscando um espaço, o reconhecimento no intra-muros do patriarcado, no universo institucionalizado do saber que elegeu o paradigma do masculino como o absoluto, o inquestionável, o todo poderoso” (MOREIRA, 2003, p. 22). A busca pelo reconhecimento gerou significantes frutos, pois, mesmo não estando estabelecida como a tradição literária de autoria masculina, a literatura produzida por mulheres conseguiu sua instauração.

Showalter (1985) buscou mapear a produção literária feminina inglesa e propôs a sua divisão em três fases: *feminine*, *feminist* e *female*. Na seara literária brasileira, tais fases ficaram conhecidas como feminina, feminista e fêmea. De acordo com Zolin (2019, p. 322), a primeira consistia na internalização e imitação dos padrões vigentes, isto é, dos paradigmas patriarcais. A segunda fase corresponde a uma perspectiva mais engajada, na qual as autoras utilizavam-se de sua produção estética para denunciar as violências que circunscreviam a condição feminina. Já na terceira fase, a fêmea, percebe-se uma mudança de paradigma, pois o foco de preocupação dos romances de autoria feminina deixou de trabalhar unicamente com as relações de gênero e começaram a apresentar uma nova representação feminina, livrando-se parcialmente do peso da tradição patriarcal. Apesar de não se tratar de estruturas rígidas, podendo uma mesma obra apresentar características das três fases, é imprescindível notar que a problemática da autodescoberta e a busca pelas identidades permeiam as obras contemporâneas.

Zolin coordenou uma pesquisa intitulada “Literatura de autoria feminina contemporânea: escolhas inclusivas?”, na Universidade Estadual de Maringá, em que catalogou os romances de autoria feminina brasileira no recorte temporal de 2000 a 2015, com restrição a três dentre as maiores editoras do Brasil: Rocco, Companhia das Letras e Record. A pesquisa empreendeu a metodologia de preenchimento de um questionário composto de doze etapas para cada uma dos protagonistas de cada romance: 1) dados básicos da obra; 2) dados sobre a autora; 3) dados básicos da personagem; 4) aparência e condições físicas da personagem; 5) educação; 6) trabalho e condições socioeconômicas; 7) crenças e opiniões; 8) sexualidade; 9) relações sociais; 10) espaço; 11) maternidade/paternidade e 12) outras características. Os resultados apontaram uma recorrência de obras que abordam, de alguma maneira, a questão da escrita, conforme demonstra a tabela a seguir.

**Tabela 01 – Temática(s) dos romances**

<b>Temática(s) do romance</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Família	253	40,7%
Amor	183	29,4%
Identidade/construção de si	144	23,2%
Deslocamentos (exílio, imigração, diáspora, viagem)	142	22,8%
Memória	119	19,1%
Sexualidade/desejo	118	19,0%
Morte/doença	118	19,0%
Questões de gênero	102	16,4%
Literatura/metanarrativas	89	14,3%
Criminalidades/imposturas/violências/subversões sociais	86	13,8%
Questões sociais e ideológicas (classes)	66	10,6%
Questionamentos existenciais	61	9,8%
Amizade	50	8,0%
Questões étnico-raciais	45	7,2%
Questões políticas (ditaduras, democracias, socialismo, capitalismo)	34	5,5%
Identidade nacional	22	3,5%
Religiosidade/transcendentalismo	20	3,2%
Universo virtual	17	2,7%
<b>TOTAL OBS<sup>1</sup>.</b>	<b>622</b>	

Fonte: Pesquisa Literatura de autoria feminina contemporânea: escolhas inclusivas?<sup>2</sup>

Esses resultados evidenciam que temáticas clássicas como amor, morte e família continuam presentes nos romances das escritoras. Entretanto, temáticas mais contemporâneas, como deslocamentos, identidade, construção de si, literatura e metanarrativas também estão presentes. Identidade e construção de si são consoantes com as características da terceira fase da ficção de autoria feminina, marcada pela autodescoberta. A temática 'literatura e metanarrativas' se manifesta de inúmeras formas nos romances contemporâneos femininos, como a relação com a literatura, apresentando nos romances escritores canônicos como é o caso de *Semíramis* (2014), de Ana Miranda que estabelece relações com José de Alencar; *Fernando Pessoa O cavaleiro de Nada* (2014), de Elisa Lucinda, que, como o próprio título ilustra, apresenta o escritor português como personagem; e *A fome de Nelson* (2005), de Adriana Armony, que retrata a vida do escritor Nelson Rodrigues. Outro contorno adquirido pelos romances que trabalham nesse limiar entre literatura e metaficção é o das/os personagens escritoras/es, que podem fazer disso uma profissão, caso dos romances *Por que sou gorda, mamãe?* (2006), de Cíntia Moscovich; *Aritmética* (2004), de Fernanda Young; e *A invenção do crime* (2010), de Leida Reis, que apresentam como protagonistas personagens que escrevem profissionalmente. No entanto, há os personagens que têm o desejo pela escrita, e sobretudo de escrever profissionalmente, mas ainda não conseguiram alavancar uma

<sup>1</sup> A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas múltiplas (3 no máximo).

<sup>2</sup> Devido não termos publicações com os resultados da pesquisa ainda, optamos por referenciá-la a partir do seu título.

carreira de escritor/a como acontece com *As netas da Ema* (2005), de Eugenia Zerbinì e *Dorme, querida, tudo vai dar certo* (2005), de Nilza Rezende.

A problemática da escrita também se materializa nas obras de autoria feminina por meio dos personagens. Ainda utilizando dados da pesquisa referida, verificamos que, de 34 personagens que escrevem, 18 são femininas, representando 53% do total. Focalizar a escrita, agora por meio das personagens, é algo significativo para a literatura de autoria feminina contemporânea, pois essa relação entre escrita e identidade, por meio da subjetivação feminina, da problematização do próprio ato de escrita ou da realização por meio da profissão de escritora, demonstra o quão significativa é a capacidade e a legitimidade de se poder escrever e, conseqüentemente, falar.

O fato de a escrita estar intimamente relacionada com a subjetividade a promove a um importante recurso nesse processo de construção de identidade. Touraine (2010, p. 47) destaca que a subjetivação não significa criar uma identidade feminina, “é, antes disso, de sua destruição que se trata, da destruição de toda imagem da natureza feminina ou de toda categoria de mulher definida por sua diferença ou por sua oposição com a categoria dos homens”. A subjetividade não está relacionada a uma identidade específica para as mulheres, caso fosse, a separação entre homens e mulheres permaneceria a mesma: “a construção de si pelas mulheres é fundada sobre aquilo que resiste à sua identidade social, [...] é assim que [...] vão se erguendo até chegar à afirmação de uma singularidade e de sua liberdade de escolher a própria vida” (p. 47). Desse modo, o autor lança luz no processo de subjetivação feminina realizado enquanto resistência daquilo que os outros, podendo também ser a sociedade, determinam que as mulheres devam ser. Esse processo tem início quando a mulher resolve assumir a postura/identidade de mulher e não renunciar àquilo que a constitui como sujeito perante as convenções e normas sociais.

De acordo com Brandão (2006), em *A vida escrita*, “a conquista da própria voz passa pela emergência de ritmos, pulsações que já estão aí, no batimento das pulsões, no compasso cardíaco que comanda a mão que escreve” (p. 13). A escrita possibilita, portanto, a conquista da própria voz, que está relacionada com os aspectos não apenas biológicos, mas também psicológicos, uma vez que a palavra tem o poder da construção: “escrevo para me reconhecer, para criar de dentro de meu vazio” (BRANDÃO, 2006, p. 14). É a partir dessa perspectiva de escrita, que esse artigo pretende versar, investigando como a escrita pode possibilitar a construção da(s) identidade(s) de Alice, protagonista de *Quarenta dias*.

Segundo Brandão (2006, p. 22), “o cristal das palavras é uma metáfora de Freud para dizer que a linguagem, como o cristal, tem uma estrutura também reveladora do sujeito”. É por meio das palavras que as personagens, nos romances de autoria feminina, têm a chance de buscar sua(s) identidade(s) e o reconhecimento de si mesmas e, a partir da escrita, alçar a posição de sujeito, abandonando a representação de mulher como objeto. Zolin (2009, p. 219) define a mulher-objeto “pela submissão, pela resignação e pela falta de voz”. O silêncio forçado das mulheres pode ser superado por meio da voz ativa, assim como pela escrita. Promover reflexões que iluminem a representação das personagens escritoras e a maneira pela qual a escrita afeta de forma positiva a trajetória delas é relevante para o estudo da literatura de autoria feminina contemporânea.

Bhabha (2014) discute o que ele denomina como ‘direito de narrar’. Segundo o pesquisador, “o direito de narrar não é simplesmente um ato linguístico, é também uma metáfora do interesse fundamentalmente humano de se libertar, o direito de ser escutado, de ser reconhecido e representado<sup>3</sup>” (BHABHA, 2014, n.p.). Colocar mulheres narrando suas histórias, nos romances de autoria feminina, nesse contexto, é significativo, pois demonstra não apenas o desejo das escritoras, mas que suas personagens também tenham voz. O direito de narrar ultrapassa a barreira da ficção com a literatura de autoria feminina contemporânea, e mescla a fronteira entre arte e vida, pois muitas mulheres encontram representação nas obras literárias. Esse direito de narrar compõe a metáfora da liberdade humana, conforme Bhabha (2014, n.p.): “liberdade de expressão é um direito individual; o direito de narrar, isto é, um direito *enunciativo*; dialógico no sentido de ser o ponto de partida e de chegada, de significar e ser interpretado, de falar e ser escutado, de dar sinais e saber que eles terão a devida atenção<sup>4</sup>”. Narrar não diz respeito a um dom ou ainda a um talento. Bhabha (2014, n.p.) expõe o lado político que o ato de narrar encobre e, mais do que isso, coloca-o como algo universal, uma prerrogativa que todos devem ter acesso. Assim como a literatura, o direito de narrar é algo que precisa ser democratizado, e a manifestação na literatura de autoria feminina, com personagens mulheres que se utilizam da escrita para delinear uma trajetória ascendente em sua autodescoberta, aponta para esse sentido.

Nesse contexto, podemos situar a escritora Maria Valéria Rezende, que nasceu em Santos, em 1942, graduada em Pedagogia e Letras Português/Francês, tem Mestrado em Sociologia e atuou na educação popular em diferentes regiões do país. Ademais, integrou a Juventude Estudantil Católica, foi freira e atuou politicamente, após o regime militar de 1964, abrigando em sua casa militantes que lutavam contra o regime instaurado no país. A escritora que, desde 1988 mora em João Pessoa, estreou tardiamente na literatura, em 2001, com o livro *Vasto Mundo*, hoje traduzido para a língua francesa. Seus romances *O voo da guará vermelha*, publicado pela editora Objetiva, em 2005, e pela Alfaguara, em 2014, e *Quarenta Dias*, publicado em 2014, pela Alfaguara, tematizam trajetórias de mulheres comuns, marcadas por histórias de abandono e desamparo, que, por meio da leitura e da escrita, fazem ouvir suas vozes. Devido ao curto espaço do artigo, focalizaremos a segunda obra, a fim de demonstrar que a escrita de Alice promove o florescimento da sua subjetividade e das identidades que melhor a representam.

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. No original em inglês: “The right to narrate is not simply a linguistic act; it is also a metaphor for the fundamental human interest in freedom itself, the right to be heard — to be recognized and represented”. Disponível em: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>. Acesso em: 25 fev. 2019.

<sup>4</sup> Tradução nossa. No original em inglês: “Freedom of expression is an individual right; the right to narrate, if you will, is an *enunciative* right — the *dialogic* right to address and be addressed, to signify and be interpreted, to speak and be heard, to make a sign and to know that it will receive respectful attention”. Disponível em: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>. Acesso em: 25 fev. 2019.

## 2 A Alice escritora: relação de autodescoberta e (re)construção

Em *Quarenta Dias*, a professora aposentada Alice, obrigada pela filha a deixar a vida tranquila em João Pessoa para se mudar para Porto Alegre, acaba perdida na cidade e, em meio ao desespero e desamparo, resolve escrever, em um caderno pautado, com a imagem da Barbie na capa, sua busca exasperada na periferia da cidade por um filho de uma amiga, que não conhecia.

A jornada da personagem é encerrada quando, ao perceber que as ruas não poderiam lhe oferecer mais nada, ela traça outro objetivo para concluir sua marcha interior: “Pronto! Agora sim, eu podia voltar pro apartamento com um fito decente: ler todas aquelas tábuas de salvação” (REZENDE, 2016, p. 170). A narradora agarra-se às palavras para continuar o processo iniciado nas ruas. O novo propósito de Alice é coadunado ao primeiro, servindo como um encadeamento a fim de legitimar e concluir as transformações mais contundentes, promovidas pelos recentes deslocamentos pelas ruas da cidade.

O intuito de ler os livros é transformado em uma relação mais intensa com as palavras: “Entrei neste apartamento [...] carregando um furdunço no peito, sem saber onde despejar essa balbúrdia de imagens, impressões, sentimentos acumulados por quarenta dias, dei com o olho na Barbie e soube logo em quem vou descarregar tudo isso” (REZENDE, 2016, p. 13). Os deslocamentos provocaram uma confusão de fortes emoções, sendo necessário organizá-los, de modo a balancear os ganhos e as perdas, assim como as alterações que sua(s) identidade(s) sofreram. Ao visualizar o caderno, carinhosamente chamado pelo nome da boneca que ilustra a capa, Barbie, surge a ideia de escrever sobre sua quarentena.

De forma inconsciente, a narradora apegou-se a um caderno velho, recusando abandoná-lo e teimando em trazê-lo para o sul. Essa insistência pode ser interpretada como um vislumbre da personagem, que instintivamente percebe que as palavras lhe seriam úteis: “Sei, agora, por que cismeiei de trazer na bagagem este caderno velho vazio, trezentas folhas amareladas, com essa Barbie na capa de moldura cor-de-rosa, sabe-se lá de quem era nem como se extraviou na minha casa. [...] Cismeiei com ele e pronto. Porque eu quero!” (REZENDE, 2016, p. 7). O enredo de *Quarenta dias* não apresenta linearidade, por esse motivo, a narrativa inicia com Alice afirmando a importância que a escrita terá para ela ao longo de todo o romance, ou seja, ela havia mantido consigo o caderno por algum motivo, que mais tarde ela descobriria como a necessidade de escrever. O caderno foi uma das poucas coisas que a protagonista recusou sumariamente a deixar para trás. Ao impor sua vontade - ‘porque eu quero’- a narradora consegue eximir-se de dar justificativas, ainda não delineadas em sua mente, para levar tal objeto. Ela também não tem a recordação de tê-lo comprado nem qual a sua origem, mas agarra-se a ele como se, providencialmente, tivesse aparecido em sua vida: “sim, eu resisti até o fim, agarrei-me com o caderno como a uma boia. [...] O caderno veio na minha bagagem por pura teimosia, mas com um destino oculto, tábua de salvação pra me resgatar do meio dessa confusão que me engoliu” (REZENDE, 2016, p. 9). O caderno metaforiza o desejo de escrever, servindo como a materialidade que permitirá à narradora-personagem traçar as linhas constituidoras de sua subjetividade renovada. O ‘destino oculto’ remete à questão da necessidade de construir ou ainda reconstruir a sua vida, por isso o caderno

é comparado com uma ‘tábua de salvação’, isto é, o meio pelo qual ela consegue retomar a sua vida. O uso do verbo ‘resgatar’ também encaminha para uma semântica que remete a uma situação negativa, pois não há necessidade de resgate quando se tem conforto e plenitude. Assim, a escrita consegue salvá-la do controle social.

Cada capítulo do romance é principiado por uma epígrafe. Vamos considerar as epígrafes como uma espécie de estratégia que aponta para a importância que Alice atribui à escrita com vistas ao processo de subjetivação pelo qual a personagem peregrina. Para fins de elucidar a construção desse mosaico de vozes, elegemos duas epígrafes para serem analisadas. A primeira, de autoria de Marília Arnaud: “Não pergunte por que lhe escrevo. Escrevo porque as palavras estão aí, como a cidade, a noite, a chuva, o rio, diante de mim, dentro de mim, uma torrente de palavras que não me cumprem” (REZENDE, 2016, p. 7). Essas são as primeiras palavras da página que principia o romance. Apesar de não serem de autoria da escritora Maria Valéria Rezende, elas retratam as temáticas por ela discutidas, evidenciando, logo nas primeiras linhas, a importância que a escrita pode ter e sua possível relação com a interioridade, lembrando que nem toda escrita está alinhada com o processo de subjetivação.

Relacionado a isso, o ‘não cumprir’ está em consonância com as identidades contemporâneas, não passíveis de um fechamento conclusivo, sempre a devir, como um processo que é suscetível de encerramento. Ademais não há a necessidade de uma justificativa para escrever, pois as palavras pertencem ao mundo como qualquer outro elemento, natural ou construído pelo homem tendo a mesma importância. O poder das palavras é sintomático se pensarmos que elas não têm a capacidade de destruição como um tsunami, mas são passíveis de acabar com uma guerra. Dessa forma, as palavras dispõem de um poder de construção, e é a partir delas que Alice (re)constrói sua(s) identidade(s).

A segunda epígrafe selecionada remete à construção da interioridade humana: “Refazer-se exige passos vagarosos. Como qualquer ginástica que se preze, o esquecimento forçado é danoso se exagerarmos nos primeiros dias” (REZENDE, 2016, p. 127). De autoria de Rosa Amanda Strausz, a epígrafe está relacionada com o processo de subjetivação feminina, remetendo à ideia de processo e conseqüentemente de lentidão, por não ser algo pronto ou simplista. Ambas as epígrafes reverberam a trajetória de Alice.

Sua escrita não está preocupada com o interlocutor: “Ninguém vai ler o que escrevo, mas escrevo. É a única maneira de voltar inteiramente, se é que ainda dá [...] e quero mesmo é o manuscrito, deixar escorrer tudo direto do corpo pra caneta e pro papel” (REZENDE, 2016, p. 18). A escrita da personagem não dispõe de um caráter comercial, pois não tem um leitor ideal que direcione os passos a serem seguidos; na verdade, seu/sua interlocutor/a é ela mesma, que, por meio da escrita, ou da sistematização de suas andanças pelas palavras, constrói a si, por meio de um singular processo que só tem importância para ela. A ideia de que a escrita possa abrir as portas do retorno, ou seja, do ‘voltar inteiramente’, é questionada. A hesitação da protagonista elucidada a consciência de que não é mais a mesma, que as transformações são tão profundas que já é impossível retomar à(s) sua(s) antiga(s) identidade(s). O excerto lança luz ainda sobre o movimento da escrita, de dentro para fora, demonstrando que o ato de

escrever e a subjetividade, nesse caso, estão interligados, servindo à legitimação da(s) identidade(s) que melhor representam Alice.

O ato de escrever empreendido por Alice adquire contornos que possibilitam caracterizá-lo, como já dissemos, ao processo de subjetivação: “Contar a mim [...] o que me anda acontecendo [...] Uma fresta por onde respirar e deixar entrar alguma luz, voltar a pensar com certa clareza, reencontrar as palavras, minhas velhas ferramentas de trabalho” (REZENDE, 2016, p. 14). Ao escrever sobre si, Alice equipara efetivamente a sua escrita a uma ‘escrita de si’<sup>5</sup>, que, para Rago (2014, p. 52), “trata-se de assumir o controle da própria vida, tornar-se sujeito de si mesmo pelo trabalho de reinvenção da subjetividade”. Apesar de fugir e perambular durante tantos dias pelas ruas e alamedas gaúchas, é na escrita que ela consegue a plenitude de sua vida, pois é nessa que os contornos borrados dos deslocamentos adquirem contornos mais nítidos. Diferentemente do sentimento de angústia e de deslocamento vivenciados ao longo da sua peregrinação, a escrita possibilita tranquilidade à professora aposentada, o que sugere um processo de organização interior.

Seligmann-Silva (2014, p. 16) afirma que algumas mulheres recorrem “à prática da escrita de si para tentar se reinventar, costurando suas subjetividades a partir de suas trajetórias, conflitos, frustrações e vitórias, utilizando essa escrita como ferramenta política”. A visão do teórico ilumina a relação entre escrita e subjetividade, ideia defendida nesse artigo, sendo que a primeira legitima a segunda. A escrita da protagonista pode ser compreendida como essa tentativa de reinventar-se, visto que a sua subjetividade aflora a partir do momento em que a confusão de sentimentos vem à tona, sistematizados por meio da escrita. Assim, o movimento de dentro para fora acontece, sendo no papel registrado algo que não reflete meramente uma descrição dos dias pelas ruas de Porto Alegre, mas como esses dias ajudaram a professora a se (re)construir, compreender as relações abusivas de sua filha e perceber que a idade, de fato, não é um fator incapacitante para ela.

Rago (2014), suscitando as reflexões de Foucault na obra *Ditos e Escritos – vol. V – Ética, sexualidade, política* (2004) ressalta que “a ‘escrita de si’ dos antigos gregos ganha destaque como uma das atividades constitutivas das ‘artes da existência’” (RAGO, 2014, p. 50). O encadeamento entre essas duas esferas, escrita e vida, não corresponde a algo contemporâneo, remontando a um conhecimento que os gregos na Antiguidade dispunham. A primeira dispõe de uma grande influência na segunda, ou seja, a escrita colabora de forma significativa na construção da vida. Esses dois elementos estão relacionados com o processo de construção de si, pois “a identidade que as mulheres afirmam [...] não é somente a rejeição da dominação social; ela é, [...] a afirmação da experiência vivida da própria subjetividade que emergiu e [...] a confirmação da capacidade de pensar, de agir [...] por si mesma” (TOURAINÉ, 2010, p. 32). À vista disso, a escrita pode ser concebida como um instrumento que possibilita a efetivação dessa construção.

---

<sup>5</sup> Segundo Araújo (2011, p. 12), “a escrita de si [...] não se trata de um gênero específico, com características ou qualidades bem definidas e rígidas, mas, antes, do caráter que esse texto assume”.

Por estar aliada aos sentimentos, a escrita de Alice adquire um caráter de voracidade: “E aqui estou vomitando nestas páginas amareladas os primeiros garranchos com que vou enchê-las até botar tudo pra fora e esconjurar toda essa gente que tomou conta de mim e grita anda pra lá e pra cá” (REZENDE, 2016, p. 13-14). A metáfora utilizada para descrever o fluxo da escrita denota a urgência, que assim como o vômito é praticamente impossível de conter. Tal aspecto deslinda o caráter terapêutico e catártico que a escrita possui para ela, uma vez que deseja, por meio das palavras, transferir o seu barulho interior para o papel e, dessa forma, superar aquilo que a incomodava.

Escrever, portanto, possibilita que o equilíbrio seja restaurado, daí a premência sentida pela narradora-protagonista. Ao utilizar os conhecimentos de teórico George Gusdorf, sistematizados na obra *Les écritures du moi* (1991), Rago certifica que a “decisão de escrever sobre si exprime um desejo de por em questão a própria existência, sob o efeito de uma necessidade íntima, de um desacordo do sujeito com a sua própria vida” (GUSDORF *apud* RAGO, 2014, p. 57). Tal postulado nos ajuda na tarefa de lançar luz sobre a condição de Alice, que está em situação similar, com a pulsão pela escrita, tencionando encontrar-se nesse processo. Em determinados momentos, ela oscila em relação à certeza da escrita como poder transformacional: “eu mesma não quero descansar, eu quero é entender ou desistir de entender de uma vez por todas. Escrever pra entender ou esquecer” (REZENDE, 2016, p. 45). A urgência de passar tudo para o papel, da forma mais rápida possível, ainda não foi superada, já que prefere abdicar-se do descanso merecido depois de tantos dias vagando para continuar escrevendo. A visão de Alice acerca da escrita é apresentada como ambígua: será a sua salvação ou a sua perdição, sem considerar a possibilidade de um meio termo. A confiança da narradora na escrita é abalada um pouco, talvez, devido à morosidade própria da natureza do processo. Entretanto, isso não desvanece seus planos, a escrita lhe fornecerá algum resultado, mesmo que negativo, o que implicaria outro processo, o de esquecer. Mesmo diante da dúvida, ela prossegue com o processo, sabendo que chegará a algum lugar.

Receosa de que não esteja se permitindo escrever o que de fato a incomoda, e assim não efetivar sua subjetivação, a protagonista-narradora resolve lidar com os sentimentos mais delicados por meio das palavras: “Deixe de embromar, Alice, confesse que o broto desse espinheiro que cresceu dentro de você foi a revelação do egoísmo da sua filha. Foi isso. Diga [...] o que você está sem coragem de dizer a si mesma. Diga” (REZENDE, 2016, p. 24). A escrita da personagem adquire outro *status*: o de exteriorizar sentimentos tão intensos que ela própria tem dificuldades de lidar com eles em sua interioridade. A escrita, nesse momento, alcança uma profundidade ainda não experimentada e ela se utiliza dela para enfrentar os seus problemas emocionais. Assumir e exteriorizar seu julgamento pela atitude da filha implica lidar com inúmeros conflitos, tanto sociais como pessoais e interiores. O núcleo da desestabilização da narradora é a consciência de que sua própria filha tencionou objetificá-la. É necessário todo o processo e, por fim, o recurso da escrita para que consiga expressar seus sentimentos. A objetificação e a busca pela subjetividade promovem a fragmentação da(s) identidade(s) de Alice.

Ao encarar esses sentimentos e decidir focalizar-se, a narradora-personagem vai ao encontro do que Touraine (2010, p. 42) explica: “Não se trata de egoísmo ou de

indiferença para com a situação dos outros, mas de uma vontade já transformada em atitude mais central à relação consigo do que a relação com os outros". Alice consegue superar o ideário de que a mulher, em especial, a idosa, precisa estar a serviço dos outros, cumprindo papéis familiares. Ao romper com esse paradigma, ela consegue estabelecer uma relação prioritária consigo mesma, passando a figurar como o centro de sua vida. Estabelecer-se como núcleo não implica um sentimento de egocentrismo, como bem pontuou Touraine (2010), mas buscar a libertação das amarras sociais que postulam o inverso é imprescindível para que o processo de subjetivação se efetive.

E Alice demonstra conseguir superar satisfatoriamente a questão do preconceito social que a impelia para o sentimento de culpa: "Foi bom botar pra fora essa coisa toda, dizer [...] o que tinha vergonha de dizer [...] vergonha de dizer o que minha filha fez comigo?, ou da minha raiva, do meu próprio egoísmo?, é egoísmo querer ter minha própria vida?" (REZENDE, 2016, p. 42). Assim, ela reflete sobre o processo de escrita e o avalia positivamente, percebendo em sua interioridade a sensação de leveza que agora a invade. Seus questionamentos explicitam a incoerência do pensamento público. As indagações de Alice retratam um posicionamento crítico e maduro sobre sua situação, compreendendo que não diz respeito a egoísmo priorizar sua própria individualidade. Tal mudança de postura espelha o florescimento da subjetividade da protagonista-narradora e, como consequência, uma visão que não mais aceita ser enredada pelas malhas de poder social.

Os escritos de Alice adquirem caracteres catárticos, porque conseguem expurgar os maus sentimentos, realizando um ritual de purificação: "Exausta mas contente porque sinto mesmo os restos da raiva escorrendo de mim pro seu papel, minhas ideias ordenando-se, eu lhe contando tudo mais ou menos com começo, meio e fim, ou fim, meio e começo" (REZENDE, 2016, p. 88). Além disso, o caos interior começa a ser substituído pela ordem. Contudo, essa ordem não é realizada de qualquer forma ou aleatoriamente; ao contrário, é a ordem que a professora definiu e está traçando em sua interioridade. O cansaço sentido remete à complexidade desse processo, pois não é uma escrita descomprometida com a realidade ou apenas para fruição. Por portar-se como uma escrita constituidora de si, o esforço apreendido é maior, contemplando a energia interior e exterior.

A empreitada da personagem ao aventurar-se pelo mundo da escrita reflete o denominador comum a algumas mulheres em semelhante conjuntura que "carregam dentro delas projetos positivos bem como o desejo de viver uma existência transformada por elas mesmas" (TOURAINÉ, 2010, p. 23). A recusa à objetificação, os deslocamentos espaciais e psicológicos pelas ruas da capital gaúcha e, por fim, a dedicação à escrita refletem esse 'projeto positivo' que Alice carrega no seu interior, desenvolvendo, ao longo de sua trajetória estratégias que permitissem a sobrevivência e, além disso, o desenvolvimento e a concretização dessa ideia.

Assim como havia acontecido nas ruas, na escrita, a narradora também começa a focalizar a sua representação: "Acabo de folhear seu caderno e dar uma lida em diagonal nas últimas páginas. Reparou que muitas folhas atrás parei de falar da minha filha?" (REZENDE, 2016, p. 143). Ao exteriorizar o espectro do controle social por meio da filha, ela sente-se livre e resolvida com esse problema e consegue seguir adiante, focalizando a sua reconstrução. Semelhante ao processo ocorrido na rua, a escrita potencializa essas

transformações, pois os deslocamentos não foram suficientes para afastar completamente o trauma sofrido, sendo retomado novamente no processo de escrita, como uma forma de superação definitiva.

As dúvidas quanto ao poder da escrita se dissipam, possibilitando-lhe adquirir o gosto por essa: “Estou ficando curada da maluquice só por escrever neste caderno? Eita, tratamento barato! Se o remédio é bom, vamos lá, continuar” (REZENDE, 2016, p. 91). Ela reconhece a informalidade de tal tratamento, distante das consultas tradicionalmente caras de psicólogos e psiquiatras, mas que proporciona a ela resultados efetivos de superação, pois, por meio da sua escrita, assinala sua diferença como fator determinante de uma subjetividade própria, que se afasta da postulada socialmente, uma vez que também não corresponde à representação social de mulheres da sua idade.

À medida que o processo de subjetivação é fortificado, a premência da escrita vai cedendo lugar para as atividades do dia a dia. A ausência é marcada na conversa com a boneca Barbie: “Pudera!, acho que desde que nos conhecemos é a primeira vez que passamos mais de vinte e quatro horas sem nos ver [...] eu é que vou me vendo, acho, aos poucos me vendo, revendo, esta Alice de agora” (REZENDE, 2016, p. 199). A ânsia pela escrita, manifestada no começo da narrativa cede lugar, aos poucos, para a reflexão da personagem, tal como sua interação com outras pessoas e a retomada da vida, saindo do resguardo pós-quarentena, que remete à gestação da(s) nova(s) identidade(s). A mudança de ótica da narradora-protagonista é expressa no modo como ela se enxerga, marcando a nova representação como ‘esta Alice de agora’. Tal expressão enfatiza as transformações psicológicas, que a afastam completamente da condição de objeto e denotam um processo de autoconhecimento.

Essa mudança de postura evoca o posicionamento de Touraine (2010, p. 43) de que “o mais importante não é que sua imagem de mulher tenha se transformado e tornado mais positiva, mas que as mulheres passaram da consciência de objetos à consciência de sujeitos”. Alice, com sua visão crítica, já estava consciente sobre a condição de objeto que havia lhe sido imposta. A resistência contra a opressão aconteceu de forma tardia, porém intensa, e viabilizou a consolidação das transformações. Assim, ela passou da condição de objeto para a consciência de sujeito de sua existência.

Depois de muito ter se dedicado à escrita, as preocupações da personagem começam a aproximar-se daquelas que tinha antes das transformações negativas ocorridas em sua vida: “Aqui, no seu caderno, eu paro agora, Barbie. Vou cuidar das urgências, da luta contra o caos material, que o outro caos, o de dentro da minha cabeça, já não me preocupa tanto” (REZENDE, 2016, p. 197-198). Isso denota uma retomada de uma vida tranquila, semelhante àquela vivenciada na Paraíba. O fato de o caos interior não ser mais motivo de tanta preocupação é justificado pela evolução do processo de subjetivação, pois ela agora já voltou a enxergar-se enquanto sujeito, abandonando completamente a representação engendrada por Nora, sua filha.

O livro é encerrado com sua decisão de parar de escrever: “Chega, Barbie, agora eu paro mesmo [...] agora vou te trancar numa gaveta, tu não leva a mal, tá?, não digo que seja pra sempre, quem sabe ainda reabro estas páginas, passo tudo a limpo” (REZENDE, 2016, p. 245). Tal deliberação possibilita a interpretação de que finalmente a narradora sente-se preparada para encarar a sua vida, incorporando na sua fala

linguajares característicos do Rio Grande do Sul, expressos na frase ‘tu não leva a mal, tá?’. Alice assume, dessa forma, uma postura ativa de sujeito de sua própria história.

O processo de subjetivação implica saber que “a consciência de si como sujeito é [...] um protesto contra o sistema dominante. A mulher, sobre a qual tantos serviços e deveres são impostos, rebela-se e luta para salvar a consciência que ela tem de si mesma” (TOURAINÉ, 2010, p. 39). O posicionamento do pesquisador ajuda-nos a iluminar a situação de Alice. A busca pela sua subjetividade marca a contestação do poder das malhas sociais, provando a fragilidade e a arbitrariedade do estereótipo da velhice, assim como a necessidade do controle de sua própria vida. A satisfação da protagonista em lidar com as palavras representa também o reconhecimento do poder que dispõem.

### 3 Considerações possíveis

A respeito da importância da escrita como modo de subjetivação, Brandão (2006, p. 28) relaciona-a à necessidade de reinvenção de si mesmo: “escrever [...] pode ser um esforço no sentido de inventar-se, de fazer um ato de nascimento, de fazer um eixo no mundo, em suas vidas, em sua dor, no lugar da perda, seja ela uma voz perdida, um amor real ou imaginado” Dispondo do poder de reinventar a trajetória feminina no romance das autoras contemporâneas, elucidamos a importância que o processo de escrita adquiriu, corroborando a construção das identidades de Alice, protagonista de *Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende.

O processo de escrita de Alice não pode ser reduzido à mera descrição ou relato, uma vez que esse contato mais direto com as palavras possibilita-lhe a superação da dor de ser objetificada e lhe constitui como representação de mulher-sujeito com autoridade e domínio sobre a vida. É por meio do ato de escrever que a personagem organiza os acontecimentos vividos e percebe que destoar do padrão não é algo negativo. Como a própria personagem-narradora pontua, a escrita funciona como uma espécie de remédio que lhe permite superar a raiva e o desgosto e se (re)estabelecer nesse novo contexto.

A escrita para essa complexa personagem apresenta muitas nuances, perpassando o desabafo e percorrendo a construção. Esses momentos do ato de escrever permitem acompanhar a evolução da protagonista-narradora e como ela concebe o processo a partir de seu olhar, que, por sua vez, é moldado a partir de suas transformações. A visão dessa nova descoberta, que é a escrita, pode ser encarada como uma significação sobre a nova personalidade da professora, que, agora, segura de si mesma como sujeito, tenciona buscar novas experiências e realizar-se de novas formas.

### Referências

ARAÚJO, Pedro Galas. *Trato desfeito: o revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Literatura, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9975/1/2011\\_PedroGalasAraujo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9975/1/2011_PedroGalasAraujo.pdf). Acesso em: 22 maio 2019.

BHABHA, Homi K. *The right to narrate*. 2014. Disponível em: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRANDÃO, Ruth Silviano. *A vida escrita*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162.

GUSDORF, George. *Les écritures du moi*. I. – *Lingues de vie*. Paris, Odile Jacob, 1991.

MOREIRA, Nadilza Martins Barros. *A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003. 202 p.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

REZENDE, Maria Valéria. *Quarenta dias*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Recortes de uma história: a construção de um fazer/saber. In: RAMALHO, Christina (org.). *Literatura e feminismos: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p. 23-40.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Prefácio - Viver no feminino: uma mais sete histórias de vida. In: RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 13-21.

SHOWALTER, Elaine. *A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing*. New Jersey: Princeton UP, 1985.

TOURAINÉ, Alain. *O mundo das mulheres*. Tradução Francisco Morás. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 217-242.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 319-330.

## Percepções e reflexões em *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga

*Perceptions and reflections in  
“O bife e a pipoca”, by Lygia Bojunga*

### **Angélica Pereira Martins Chagas**

Doutoranda em Estudos Literários – UFU.  
E-mail: angelicapereira@hotmail.com

### **Camila Pinheiro Soares**

Aluna do Ensino Médio – Colégio Educacional ABC/Anglo.  
E-mail: camilasoarespinheiroptc@gmail.com

### **Luana Silveira Sígoli**

Aluna do Ensino Médio – Colégio Educacional ABC/Anglo.  
E-mail: lucianalu0405@gmail.com

---

**Resumo:** Lygia Bojunga escreve de um jeito gostoso de ler, como se estabelecesse uma boa conversa com o leitor. É pela sua capacidade de discorrer sobre diversos assuntos sérios e reais na vida de crianças e jovens que a autora é uma excelente aposta para se trabalhar em sala de aula. O presente trabalho tem como objetivo, a partir da leitura do conto *O bife e a pipoca* de Lygia Bojunga, apresentar como a emancipação do leitor é importante e necessária, principalmente quando proposta em sala de aula. Foi realizada a leitura e análise do conto, além da leitura de textos críticos a respeito de Lygia Bojunga e seu livro *Tchau*. Também foi desenvolvida uma atividade em uma turma de sexto ano de Ensino Fundamental II.

**Palavras-chave:** Lygia Bojunga. Literatura infantil. Emancipação.

**Abstract:** Lygia Bojunga writes in a pleasant way of reading, as if establishing a good conversation with the reader. Due to her ability to discuss various serious and real issues in children and young people's lives, the author is an excellent bet for working in the classroom. The present work aims, from the reading of the short story “O bife a pipoca” by Lygia Bojunga, to show how important the emancipation of the reader is and necessary, especially when proposed in the classroom. The story was read and analyzed, in addition to reading critical texts about Lygia Bojunga and her book “Tchau”. An activity was also developed in a class of sixth year of Elementary Education II.

**Keywords:** Lygia Bojunga. Children's literature. Emancipation.

---

*Tuca e Rodrigo são personagens contrastantes, que muito pouco têm em comum, mas, na vivência de seus conflitos intra e interpessoais, constroem um elo possível, que, se não aproxima seus mundos, aproxima-os um do outro. (FIAMANCIONI, 2001, p. 3).*

A escritora Lygia Bojunga Nunes nasceu em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, no dia 26 de agosto de 1932 e mudou-se com a família para o Rio de Janeiro quando

ainda era criança. Estudou teatro, trabalhou como atriz, além de se tornar uma grande escritora. Lygia Bojunga escreve de um jeito gostoso de ler, como se estabelecesse uma boa conversa com o leitor. Ela mistura o real com a fantasia e consegue abordar assuntos sérios e delicados, como o abandono (no conto *Tchau*, por exemplo) e a desigualdade social (no conto *O bife e a pipoca*, como será mostrado neste trabalho).

Em sua literatura infanto-juvenil, ela consegue falar sobre a morte, os desafios e as inseguranças ao crescer, a luta pela sobrevivência em meio à sociedade, a carência afetiva e os diversos tipos de preconceitos. É pela sua capacidade de discorrer sobre diversos assuntos sérios e reais na vida de crianças e jovens que a autora Lygia Bojunga é uma excelente aposta para se trabalhar em sala de aula.

### *O conto “O bife e a pipoca” – um passeio pela narrativa*

A narrativa de *O bife e a pipoca* começa com a carta do personagem principal Rodrigo, morador do Rio de Janeiro, para seu melhor amigo Guilherme, o qual se mudou para outra cidade, Pelotas, no Sul do Brasil. Na carta, Rodrigo diz que não fazia ideia de que o amigo tinha se mudado para tão longe e que nas férias de julho ele precisaria ir para o Rio para aproveitar o verão, já que no Sul sempre faz frio. Ele conta que o primeiro dia de aula foi estranho sem o amigo e se lembra de quando eles se conheceram na primeira série. Os amigos estudaram juntos até a quarta série e depois Guilherme foi embora. Ele também conta para o amigo que agora a escola dá bolsa de estudos para alunos sem condições financeiras e que, por meio dessas bolsas, entrou um garoto novo na escola. Na carta, Rodrigo diz:

Ah! mas tem uma novidade: nossa escola agora dá bolsa de estudo pra aluno pobre. E então tem também um garoto novo: bolsista. Ouvi dizer que ele mora na favela; se chama Turíbio Carlos; e sentou no mesmo lugar que você sentava. Mas não falou nem olhou pra ninguém. (BOJUNGA, 2009, p. 45).

Neste primeiro capítulo do conto, é possível perceber que Rodrigo nutre uma curiosidade em relação ao aluno novato da turma, já que aborda o assunto com seu amigo Guilherme. O personagem Guilherme é um amigo distante que continua mantendo contato com Rodrigo através de cartas, percebemos isso, pois, ao longo da narrativa, existem pausas destinadas à transcrição de algumas cartas.

Já o segundo capítulo se passa na sala de aula, onde o professor de geografia pergunta ao aluno novo qual o seu nome e ele responde “Turíbio Carlos”, mas ressalta que todos em sua casa o chamam de “Tuca”. O professor diz que, se ele quisesse o apelido, poderia ser usado na escola também. Nessa parte do conto, é perceptível que o professor apresenta uma atitude de inclusão, fazendo com que o menino novato se sinta acolhido na sala de aula.

Turíbio Carlos passa a chamar-se Tuca, uma redução do nome de registro, poderia ser chamado de Carlos, mas “Tuca” evidencia sua classe inferior, ao passo que Ricardo mantém sua identidade, ao menos a social, porque ele também vai em busca de seu autoconhecimento, de seu “eu”. Tuca sai de uma escola

pública e vai para a particular, onde o ensino é considerado mais forte. Esse é o primeiro ato de aproximação. (FIAMANCIONI, 2001, p. 3).

Logo na sequência, a turma começa a rir, pois era a primeira vez que eles ouviam o garoto falar; ele não interagia com nenhum grupo e durante o recreio ficava estudando sozinho. Tuca ficou constrangido por achar que estavam rindo do nome dele. Enquanto isso, Rodrigo saiu para o recreio e voltou com um sanduíche. Tuca, que havia ficado quieto na sala, encarou o sanduíche do colega, mostrando que estava com fome e não conseguia desviar o olhar do lanche. Rodrigo percebeu e tomou uma atitude:

Rodrigo oferece seu sanduíche ao Tuca. Nessa oferta, faz-se a ponte entre os dois mundos. Na descoberta de suas diferenças, surge uma ligação pessoal que desperta, em Rodrigo, a consciência de si como outro. A alteridade do sujeito constituído como ser-no-mundo cria uma rede dialógica construída a partir da interação que se consolidará no decorrer da textualidade. (FIAMANCIONI, 2001, p. 2).

É nesse momento da narrativa que o leitor percebe a grande diferença entre os protagonistas da história. A desigualdade social é explorada apresentando um aluno endinheirado e um aluno sem condições mínimas de se alimentar no momento do lanche. Rodrigo percebe que o menino estava com fome e lhe oferece o sanduíche, Tuca fica sem saber o que falar, mas acaba dizendo que sim. “Pegou o sanduíche com as duas mãos. Olhou pro pão. Cravou o dente” (BOJUNGA, 2009, p. 48). Rodrigo saiu da sala sem dizer nada e voltou com mais dois sanduíches, entregou um para Tuca e comeu o outro. Tuca, que nunca havia conversado com nenhum colega da turma, disse que nunca viu tanta manteiga e tanto queijo em um só pão. As palavras “cravou o dente” já nos mostra o quanto sua fome era gigantesca naquele momento; a voracidade com que devora os sanduíches nos faz pensar no possível grande espaço de tempo que o personagem estaria sem se alimentar.

Os meninos começaram a conversar. Primeiro perguntaram a idade de cada um. Rodrigo tinha 11 anos e Tuca iria fazer 14 anos. Rodrigo estranha a idade do amigo, pois ele não aparentava ter essa idade já que era muito miúdo. Ele tinha essa aparência de “miúdo”, provavelmente pelas condições de miséria ao qual era submetido, pois aparentemente não se alimentava direito em sua casa e tinha que trabalhar após a aula para ajudar financeiramente a família.

Enquanto comiam, Tuca contou para Rodrigo que, na antiga escola, era um dos melhores alunos e, por isso, conseguiu ganhar a bolsa de estudos. Assim, podemos perceber que, mesmo em condições precárias, ele sempre foi um menino dedicado, esforçado, em busca de um futuro diferente do que está habituado. “– Escola de rico’ feito a gente diz. – Suspirou: o sanduíche tinha acabado.” (BOJUNGA, 2009, p.49). Nesse momento que Tuca diz que está com dificuldades na matemática, que acha que não vai conseguir acompanhar a turma por ela estar mais adiantada do que ele. Rodrigo perguntou se ele já havia feito o trabalho de matemática e o ajuda na tarefa.

Nos dias seguintes, Rodrigo ficava durante todo o recreio explicando a matéria para o Tuca. Era a primeira vez que ele dava aula para alguém e ele estava gostando de

ajudar o colega com a matemática. Tuca chegou a dizer para Rodrigo que ele poderia ser professor no futuro.

A autora nos mostra várias evidências da vida difícil de Tuca: ele sempre se afasta quando pensa que estão rindo dele, como se sentisse medo das pessoas rirem do que ele é, do seu nome, da sua classe social. Podemos ver também que ele não tem dinheiro para se alimentar direito, por isso fica com fome no recreio e prefere não sair da sala. A diferença de classe social também é facilmente detectada pelo linguajar de cada protagonista: Tuca, com exagero em gírias e expressões populares; e, Ricardo, com sua fala polida e completa.

A linguagem do conto é simples, de fácil compreensão e demonstra também as diferenças entre esses dois mundos. Marcos Bagno, no seu livro “A língua de Eulália (2000) mostra que cada região ou tribo tem seus costumes e maneira de falar e isso fica claro no linguajar do menino do morro e o menino do centro. Tuca usa gírias diferenciadas, possivelmente de acordo com o que vivencia no seu cotidiano. É possível verificar essas marcas linguísticas nos momentos em que Rodrigo estuda com ele, dando aulas “de reforço” sobre os assuntos que não conseguia compreender na escola como, por exemplo: “ — Puxa, cara, saquei tudo que você me ensinou; acho que você vai ser professor [...] E o Tuca se animando: “Agora, sim, tô sacando! (SANTOS; PINTO, 2016, p. 149-150)

Com as atitudes de Rodrigo, a autora mostra que, apesar das diferenças financeiras, é preciso deixar o preconceito de lado e ajudar as pessoas, conhecê-las melhor antes de julgá-las. Em momento algum, Rodrigo se afastou ou teve receio em se aproximar do aluno novato. Essa reflexão pode ser explorada em sala de aula para debater temáticas importantes como o *bullying*.

No terceiro capítulo, Rodrigo envia outra carta para Guilherme, falando sobre o que resolveu ser quando crescer. Ele pede que o amigo adivinhe o que ele quer ser e depois escreve de cabeça para baixo: professor. Esse episódio mostra a inocência de uma criança ao aspirar ao que quer do futuro. O desejo de se tornar professor mostra o quanto o personagem Rodrigo era humano e tinha um bom coração. Ele explica que resolveu ser professor por causa do novo aluno. Isto nos mostra que a autora quis ressaltar que, apesar das diferenças financeiras, é preciso ter consciência de que é preciso ajudar o próximo, pois essas atitudes fazem bem para todos os envolvidos.

No quarto capítulo, Tuca pergunta ao amigo se ele gosta de pipoca e fala que todo sábado sua irmã faz pipoca para ele. Ele diz que pipoca só é bom na hora e que por isso não traz para eles comerem na sala. Quando acaba de pensar no assunto, convida Rodrigo para ir à sua casa comer pipoca. Combinam de se encontrar na entrada da favela, pois Rodrigo não ia saber subir o morro sozinho.

Nesse momento da narrativa, Rodrigo convida o amigo para almoçar em sua casa antes de irem comer pipoca. Tuca vai até a casa de Rodrigo e fica encantado: os móveis, o cheiro, a estrutura da casa e, principalmente, os bifes que a cozinheira preparava eram sinais de um mundo ao qual Tuca não pertencia. A carne, por exemplo, não era uma realidade possível na vida do bolsista.

Lygia Bojunga utiliza-se do alimento para mostrar as diferentes classes sociais, enquanto a pipoca representa o pobre, o bife representa a classe mais abastada. O bife é um alimento consistente, caro, desejado e pertencente à mesa da família. A carne é um dos produtos que gira a economia do país, como também é fundamental para o ser humano de maneira individualizada, pois é fonte de ferro e zinco e contribui significativamente na absorção de selênio e cobre, isso é, o bife representa nessa narrativa a força, virilidade, economia e riqueza de uma parcela da sociedade. Parcela essa desejada, sonhada por aqueles que não veem nenhuma possibilidade de adquiri-la. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 152).

O quinto capítulo nos conta que Tuca trabalhava ajudando um “cara” a lavar carros dos moradores de um edifício que trabalhava como faxineiro. Mas Tuca explica que assim que chegava ao trabalho o faxineiro ia para um bar da esquina. Dessa forma, Tuca acabava lavando todos os carros sozinho. É no caminho para se chegar a esse trabalho que Tuca apreciava a vista de belos bifés sendo preparados e degustados em um restaurante de elite.

Na esquina, que Tuca relembra, há um restaurante chamado “O Paraíso dos Bifes”. O nome do lugar por si só já sugere um lugar de delícias, que ficavam do outro lado da parede de vidro, protegidas com ar condicionado, distante de seu alcance físico e financeiro. Muitos carros ele teria que lavar para um dia poder saborear um bife daqueles. O abismo representado pela parede de vidro e pela falta de algumas “moedas”. O vidro, substância sólida, dura e que, ao quebrar-se, dilacera, tal qual a fome e o desejo de Tuca, sólida e dilacerante. O vidro, matéria aparentemente frágil, mas que se insurge forte na ideologia cristalizada, é uma representação poderosa nessa simbologia de exclusão do outro. É a moeda que diferencia os homens e suas nações, determinando o valor de cada um, tornando-se um dos mais evidentes signos da degeneração humana. (FIAMANCIONI, 2001, p. 2).

Nesse momento, é possível ter uma noção maior da realidade cruel à qual Tuca é submetido. Além da fome, identificada no início do conto, a questão do trabalho infantil aparece para piorar ainda mais sua condição.

Nesse momento, o narrador conta um pouco da triste realidade de Tuca, como é explorado pelos mais velhos e como a fome faz parte constante da sua existência. Ele trabalha como lavador de carro no contra turno da escola, mas não é numa empresa organizada, mas sim o faxineiro de um prédio, que faz bicos lavando os carros dos moradores, porém é o garoto quem lava e cuida do local, pois quando chega para iniciar o trabalho, o seu “patrão” segue para o bar e o deixa sozinho com todos os afazeres. Essa situação mostra de maneira sucinta a realidade de muitas crianças brasileiras, que são exploradas por pessoas, que muitas vezes poderiam ajudá-las e protegê-las. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 152).

No caminho para o trabalho, ele fica encantado com a variedade de bifés que observa pelo vidro do restaurante. Nesses capítulos, pode-se perceber uma comparação entre a pipoca e o bife: a pipoca é retratada como uma comida para as pessoas pobres e

o bife uma comida para os ricos. O menino pobre tem muita vontade de experimentar o bife e o rico vê a pipoca como uma comida gostosa normal. Isso porque a pipoca é um alimento relativamente barato e a carne de um valor consideravelmente maior. A carne é representada como nobre e a pipoca chama a atenção de Rodrigo, pois provavelmente ele não comia pipoca com frequência na sua casa burguesa.

A pipoca é um alimento simples, barato e de fácil acesso, consumida geralmente em momentos de alegria, lazer, reunião de amigos, momentos passageiros e inconsistentes. Seu corpo demonstrara ausência de nutrientes e talvez por isso não sacie a fome. Representa o garoto Tuca, que era simples e no momento de pressão “estourou” e acabou agindo de forma inusitada e agressiva. Da mesma forma, podendo representar a parte pobre do nosso país: pessoas sofridas, que vivem sob pressão e têm muito pouco a oferecer, por isso acabam se utilizando do que de pior a vida tem, vivendo pequenos momentos de euforia e logo depois a cruel realidade. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 151).

No sexto capítulo, Tuca senta para almoçar na casa de Rodrigo e seu olho tenta acompanhar os movimentos dos pais do seu amigo com as diversas opções de talheres dispostos na mesa. Ele não vê a hora da chegada do prato tão esperado: o bife.

Ao convite de Tuca para comer pipoca no morro, sucedeu a proposta de Rodrigo, para antes almoçarem juntos em sua casa, e só depois subirem o morro. No momento em que Tuca entra na casa de Rodrigo e vê a suntuosidade desta, ele se dá conta da diferença entre suas realidades. Esse é o primeiro momento em que tem a real consciência do abismo, que cada vez mais se presentifica nesse relacionamento. A consciência do mundo circundante causa um impacto que só é superado momentaneamente, quando seus olhos encontram o bife que seria servido no almoço e que lembrava o bife da esquina. (FIAMANCIONI, 2001, p. 2).

Quando a empregada serve uma tigelinha de uma provável sopa, Tuca pensou que aquele fosse o almoço. Ele ficou observando a mãe de Rodrigo e ficou hipnotizado ao ver o anel que tinha em cada dedo. A mãe do garoto percebeu e puxou assunto perguntando se Tuca era filho único. Tuca contou que tinha 10 irmãos. A empregada trouxe os bifés e quando Tuca foi cortar a carne com a faca, o bife escorregou para fora do prato, deslizou pela toalha e caiu no tapete bege clarinho. Criou-se, a partir desse ocorrido, uma grande confusão. Não em relação a servir novamente Tuca e deixá-lo confortável, mas uma confusão em torno de como limpar o tapete. A mãe e a empregada começam a dialogar incessantemente sobre como solucionar esse dilema.

A família estava reunida para o almoço, o ambiente era luxuoso, como já dito, sob a mesa e cadeira repousava um belíssimo tapete clarinho e felpudo. Esse tapete também demonstra o poder aquisitivo daquela família. Durante o almoço, Tuca, que não estava habituado com talheres, fez com que o bife escorregasse exatamente para cima daquele tapete. Viu seu sonho desmoronar e cair em algo que parecia ser mais importante do que ele próprio. Todos correram para acudir o tal tapete, para não manchar e não engordurar, mas ninguém se preocupou em

socorrer um ser humano que estava gritando silenciosamente por ajuda. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 152).

Percebe-se, nesse capítulo, a diferença existente no mundo dos dois garotos. Tuca fica muito sem graça quando acaba deixando todo o almoço cair, fica muito triste também, pois perde a chance de experimentar a carne tão desejada. Já a família de Rodrigo não se atenta aos sentimentos do garoto e se preocupam com bens materiais, no caso, o tapete.

Quando o bife finalmente é servido, um constrangimento maior antecipa a degustação deste, pois, ao manejar os talheres, coisa com a qual não está habituado, Tuca acaba por derrubar seu alimento no tapete. A “cena” toda que isso desencadeia seria cômica se não fosse tão trágica ao garoto, cuja vergonha e aflição fazem-no perder a fome e desejar sumir. A preocupação exagerada com o tapete e com a mancha que o bife possa deixar é narrada de forma quase caricata, o que agride ainda mais Tuca, deixando-o apreensivo e diminuído diante do grupo. (FIAMANCIONI, 2001, p. 3).

No sétimo capítulo, Tuca diz que é melhor eles ficarem por lá mesmo, pois estava muito calor para subir o morro. Mas Rodrigo não aceitou. Quando foram subir o morro Tuca foi à frente quase correndo. Ele estava preocupado com o que Rodrigo ia achar da casa dele. “E o Rodrigo ia olhando cada barraco, cada criança, cada bicho, vira-lata, porco, rato, olhando tudo que passava: bonito? estrela? cadê?” (BOJUNGA, 2009, p.69). Rodrigo ficou assustado ao ver toda aquela gente vivendo feito bicho, pois ele nunca tinha entrado em contato com a realidade dessas pessoas, que era diferente da qual ele vivia.

Tuca vive na favela com mais dez irmãos, a mãe alcoólatra e um pai que sumiu no mundo, onde a irmã mais velha é responsável pelos irmãos, alguns dos quais não trabalham, mas “se viram”. Mora num barraco tão pequeno que caberia na cozinha do apartamento em que mora Rodrigo, filho único, cuja família retrata o modelo ideológico convencional: pai, mãe, filho e, acrescentando-se aí, uma empregada. Quebra-se também o mito da família “sagrada”. Com o desmantelamento do modelo ideal de família, novos valores e padrões se estabelecem. Na família do morro, o nível de tensão é mais evidente, ao passo que na família de Rodrigo, é simulado, deixando transparecer um nível de equilíbrio e harmonia que é apenas superficial, já que não se veem envolvidos sentimentos, nem calor humano. É uma família destituída de “paixões”, em cujo seio imperam as convenções sociais. (FIAMANCIONI, 2001, p. 3).

Rodrigo ficou reparando a casa de seu amigo em que havia apenas dois cômodos pequenos, um puxado e uma porta que estava fechada. Juntando tudo, era menor que a cozinha da casa de Rodrigo. Tuca mostrou ao garoto a vista legal que tinha lá de cima. Depois de pouquíssimo tempo, Tuca chamou Rodrigo para ir embora, pois já havia mostrado onde ele morava e o convidou para ir mais vezes a sua casa. Mas Rodrigo queria comer a pipoca. Então, Tuca foi até a casa da vizinha e pegou a chave do quarto

que estava trancado, ao abrir a porta havia uma mulher deitada no colchão e a pipoca toda esparramada pelo chão.

Nessa mesma situação é mostrada a vasilha de pipoca caída ao chão e de ponta cabeça e as crianças devorando os pontinhos brancos espalhados pelo chão. A vasilha pode nos remeter ao mundo daqueles pequenos seres, que estava de ponta cabeça e a pipoca espalhada eram as poucas oportunidades que lhes seriam servidas, caso não fizessem alguma coisa para mudar tal realidade. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 153).

Rodrigo ficou de olho arregalado. Tuca disse que não tinha mais nada o que fazer ali e empurrou Rodrigo para fora do barraco.

A “casa” de Tuca evidencia a realidade de grande parte dos moradores do Rio de Janeiro e pode ser estendido para várias outras cidades do país, uma casa minúscula onde vivem muitas pessoas. O barraco apresentado a Rodrigo tinha uma porta fechada, o ambiente que se via era ruim, mas quando a tal porta foi aberta, a miséria foi escancarada e nesse momento Bojunga apresenta ao seu leitor não só as diferenças sociais, mas também o problema do alcoolismo e como ele pode piorar a situação de qualquer pessoa. A mãe de Tuca estava jogada numa cama, sem ao menos conseguir se levantar ou falar alguma coisa, ainda que tentasse. Ela representa os milhares de brasileiros que se entregam ao álcool para tentar fugir dos problemas, mas que só conseguem aumentá-los, pois são incapazes de alçar voz e pedir socorro, falar o que se pensa e tão pouco são capazes de se levantar, tomar uma atitude, partir para a ação para tornar a vida melhor, mais aprazível e fácil de se viver. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 153).

“O Rodrigo chegou de língua de fora: o Tuca tinha descido tão depressa que mais parecia um cabrito.” (BOJUNGA, 2009, p. 74). Tuca ficou nervoso e constrangido, acabou dizendo ao Rodrigo que não dava para eles serem amigos, pois Rodrigo cheirava a talco e ele a lixo. Explica que, quando sua irmã tranca sua mãe daquele jeito, é porque ela já está bêbada. No momento de raiva e revolta, Tuca empurrou o amigo em um lamaceiro e a amizade é interrompida naquele ato.

A narrativa gira em torno do sentimento da desigualdade e preconceitos entre ricos e pobres, que podem se respeitar, porém dentro de um ambiente neutro, pois, quando o garoto da favela vai ao apartamento luxuoso, se sente inferior, quando o garoto rico sobe o morro se sente enojado e triste com tudo o que vê, mas era na beira do rio, um local neutro, que não representava a realidade de nenhum deles, que se sentiam à vontade, iguais. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 149).

Nesse capítulo, podemos perceber que Rodrigo nunca tinha subido para a favela, então não sabia como eram as coisas por lá. Ele fica assustado e não entende a reação de Tuca. Rodrigo vivia muito bem e não poderia imaginar que aquela realidade assustadora de Tuca poderia existir. Percebemos também que os meninos acabam brigando por serem de classes financeiras diferentes.

Esse momento é o ápice da narrativa, o embate entre Rodrigo e Tuca, entre ricos e pobres. Estando Tuca em seu território, se sente no direito de humilhar o outro, de fazer com que sentisse o cheiro da pobreza, que tivesse em suas roupas, em seu corpo as marcas da miséria e, dessa forma, imaginasse que em algum momento o rico sofreria como ele ou até mesmo se igualariam. Porém esse momento de igualdade foi pequeno, pois logo cada um volta para a sua realidade, mas certamente o leitor se humaniza com toda a narrativa, pois vivencia intensamente as grandes diferenças entre as duas realidades. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 153).

A autora nos mostra a inocência das crianças, pois Rodrigo não entendia o porquê da sua vida ser totalmente diferente da vida de Tuca. Ele não entendia como podiam existir dois mundos tão distintos e tão próximos. A favela não era como ele imaginava e ele não tinha ideia de como as pessoas poderiam sobreviver ali.

“O bife e a pipoca”, apresenta como protagonistas Rodrigo e Tuca, este pobre, morador da favela, de família imensa, com a necessidade de trabalhar, esforçado, mas com dificuldades na escola; aquele rico, morador de um edifício nobre, filho único, cheio de regalias e comodidades, inteligente e estudioso. São muito diferentes e apenas compreendem a própria realidade quando conhecem o espaço em que o outro vive. O espanto aparece em ambos os casos, seja quando Tuca conhece as coisas boas que não possui, seja quando Rodrigo repara a falta de coisas que considera essenciais na vida de outras crianças como ele. (LARANJA, 2013, p. 272).

Dias se passaram, os amigos estavam se evitando, mas Tuca queria retomar a amizade. Em determinado dia, ele toma coragem e pergunta ao garoto se ele sabia pescar. Acaba sendo um bom gatilho para que os amigos voltassem a conversar. Um convite de pescaria é feito, e os dois retomam sua amizade com os encontros para pescar na praia.

Tuca convida Rodrigo para pescar e é nesse espaço – a praia – que eles anulam as diferenças e podem ser amigos. Ambos os protagonistas sofreram com a violenta desigualdade social, contudo, a partir dessa experiência, compreenderam o outro, o diferente, e assim compreenderam melhor a si próprios e se aceitaram. (LARANJA, 2013, p. 272).

Nesse capítulo, observamos que, apesar de todas as diferenças, os meninos encontram algo em comum e continuam muito amigos. Rodrigo estava chateado com Tuca pela sua reação na favela, em ter ficado bravo e o empurrado. Ele não se afastou de Tuca por Tuca ser pobre e morar em condições terríveis na favela. Por sua vez, Tuca estava envergonhado com Rodrigo e com o tempo percebeu que não queria deixar de ser seu amigo por motivos de diferenças sociais.

No último capítulo, Rodrigo manda um bilhete a Guilherme, dizendo que ele havia pescado, que estava muito feliz por isso. Ele conta que todos os sábados ele e Tuca combinaram de ir pescar e que Tuca estava ensinando para ele muitos truques de pescaria. Pode-se perceber que, nesse capítulo, a autora nos mostra que, mesmo com as

diferenças, os meninos encontram algo que os satisfaz por igual. Os dois gostam de pescar mesmo que sejam totalmente diferentes um do outro, e isso é o que os faz serem mais amigos. As diferenças sociais são totalmente esquecidas pelas crianças; o realmente importa é o afeto e carinho que sentem um pelo outro.

Metaforicamente, o bife representa Rodrigo – o luxo, enquanto a pipoca representa Tuca – o lixo. Na concepção de Tuca, Rodrigo não compreenderia sua situação apenas olhando, era necessário sentir na pele, literalmente. Por isso, joga o amigo na lama, pois o “cheiro de talco” não combinava com o que ele vivia. A consequência dessa atitude, apesar de violenta, não foi negativa. Ao penetrar no lixo, parece que as diferenças somem e aparece o que há em comum entre os garotos: o desejo de estabelecer uma amizade, de encontrar afinidades. Na sequência do enredo, os garotos ficam certo tempo sem se falar, depois tudo parece voltar ao normal. (LARANJA, 2013, p. 272).

Rodrigo se aproxima de Tuca durante a narrativa, mas não esquece e não deixa sua amizade com Guilherme de lado. Prova disso é que, mesmo com a distância, o amigo continua sendo leal na troca de cartas, desabafos e até o visita em determinado momento. Mais uma prova de que as crianças são verdadeiras e puras em suas relações afetivas.

### ***Preenchendo as lacunas do texto: as percepções do leitor***

Durante a leitura do conto *O bife e a pipoca*, a autora não explica minuciosamente todas as questões que envolvem a narrativa. Ela não explica, por exemplo, a diferença entre o bife e a pipoca. Mas o leitor consegue perceber que o título se refere à diferença de classe social entre os dois protagonistas, visto o valor financeiro discrepante dos dois alimentos.

O conto "O bife e a Pipoca", de Lygia Bojunga, dialoga com seu leitor que se vê movido a questionar a si mesmo e a realidade que o envolve. Dessa maneira, a criança ou o jovem leitor emancipam-se, pois, ao se identificar com uma das personagens e se sentir responsável e transformado pelas intrigantes questões que promovem a reflexão, podem ampliar seus horizontes de expectativas. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 144).

De acordo com Liliane Lenz dos Santos e Aroldo José Abreu Pinto, no artigo intitulado *O bife a pipoca, de Lygia Bojunga: opção pela emancipação do leitor*, a escritora Lygia Bojunga dialoga, todo tempo, com o leitor, fazendo com que ele consiga se identificar com um dos protagonistas e possa refletir sobre o conto. Os estudiosos ressaltam:

O estilo literário de Lygia Bojunga lhe é característico. Ela faz com que suas personagens cresçam e amadureçam no decorrer da trama; mistura o real e a fantasia de forma equilibrada, o que a diferencia de vários autores da literatura infantil e juvenil, título que a autora, em entrevista, afirmou não gostar por ser uma visão limitadora. Haja vista que muitos autores procuram criar obras mercadológicas, nem sempre humanizadoras, pois seus interesses estão nas vendas e não na emancipação do leitor. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 144).

Bojunga proporciona ao leitor emancipação. Emancipar significa tornar(-se) independente; libertar(-se). Assim, o leitor de Lygia Bojunga tem o poder de transitar pela leitura preenchendo possíveis lacunas do texto que o levam a pensar e a deduzir questões sobre certo e errado, realidade social e diversos problemas do dia a dia.

Os sentimentos vividos nesse conto demonstram a emancipação da obra, pois Bojunga procura mostrar a realidade daqueles garotos naquela situação, mas essa pode ser estendida a qualquer outra parte do país ou do mundo, de forma que qualquer leitor se identifique com a história e consiga viver as mesmas emoções que Rodrigo e Tuca viveram. Dessa maneira a autora permite que o terceiro elemento, isso é, o leitor, preencha os vazios que ela deixou, porque a história tem sentido dentro da realidade de cada um. (SANTOS; PINTO, 2016, p. 149).

Essa emancipação do leitor faz com ele reflita a cada parágrafo lido e possa, mesmo em narrativas com fantasia, fazer relações e considerações sobre o mundo real. “Os símbolos utilizados no conto nos demonstram isso, pois através de dois simples alimentos foi possível vislumbrar duas realidades tão diferentes e outros elementos que usou para fazer pensar ao que lê” (SANTOS; PINTO, 2016, p. 155).

Para verificar como as crianças recebem o conto de Lygia Bojunga, realizamos a leitura dele para crianças do sexto ano do Ensino Fundamental II. A experiência foi gratificante, pois os alunos realizaram uma densa discussão sobre desigualdade social, amizade verdadeira, *bullying*, família, preconceito e solidariedade.

### *Considerações finais*

O conto “O bife a pipoca”, de Lygia Bojunga, chama a atenção desde a simples leitura do título. O gosto pela leitura se atenua ainda mais ao percebermos a simbologia causada pela escolha desses dois elementos. O bife, tão presente na mesa do protagonista Rodrigo, e a pipoca, alimento possível na casa de Tuca, apresentam o distanciamento entre as vidas tão distintas dos dois garotos. Para Mazilda Fiamancioni são elementos “que desencadeiam uma aproximação mais estreita que os levará a uma conscientização, não só das distinções que vigoram entre seus mundos, como também encadeará o processo de autoconhecimento dos protagonistas” (FIAMANCIONI, 2001, p. 2).

Apesar da gritante desigualdade social que os cerca, a amizade é selada em compartilhamento do lanche na hora do recreio; aulas voluntárias de reforço; até uma pescaria compartilhada. Os adultos não se apresentam como protagonistas, pois quem faz acontecer o grande elo entre Tuca e Rodrigo são as atitudes solidárias, inocentes e humanas advindas das crianças.

Lygia Bojunga não precisou explicar detalhadamente cada etapa da narrativa. A emancipação dos leitores acontece justamente ao conseguirem compreender os paralelos e as possíveis reflexões sozinhos. E isso pode ser um excelente caminho literário a se seguir na sala de aula, propondo leituras emancipadoras aos alunos.

Para verificar quão válida seria essa proposta, o Anexo I do presente texto apresenta três trabalhos de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II após

realizarem a leitura do conto. Os desenhos mostram como o entendimento da narrativa foi realizado com sucesso; e, a aula foi carregada de discussões e considerações pertinentes no que diz respeito aos vários temas reais e necessários abordados pela autora.

Ler Lygia Bojunga é aprender, conhecer, distinguir e refletir.

### **Referências**

BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. 18. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

SANTOS, Liliâne Lenz dos; PINTO, Aroldo José Abreu. O bife e a pipoca, de Lygia Bojunga: opção pela emancipação do leitor. *RELVA*, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 1, p. 143-156, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27469027-O-bife-e-a-pipoca-de-lygia-bojunga-opcao-pela-emancipacao-do-leitor.html>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LARANJA, Michelle Rubiane da Rocha. Tchau: um livro de contos?. *Anais do CENA*, v. 1, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3\\_artigo\\_34.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_34.pdf). Acesso em: 30 ago. 2019.

FIAMANCIONI, Mazilda. Do bife à pipoca: conexões além do possível. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/185](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/185). Acesso em: 30 de ago. de 2019.

### ANEXO 1

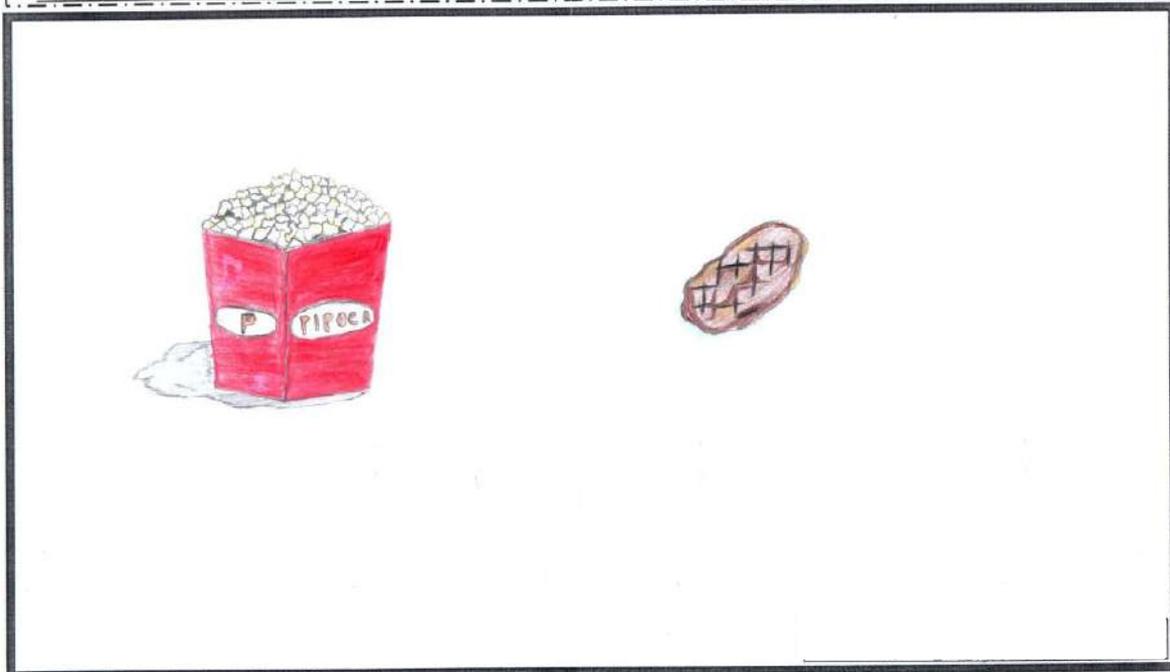
Conto – “O bife e a pipoca”: *Os bife e a pipoca não importa no fim todos vão para o mesmo lugar, sem levar nada consigo, a única coisa que levamos são as atitudes que fizemos durante nossa vida no mundo.*



Conto – “O bife e a pipoca”: *Um em mãos ao lado, outros chinando a falco.*



Conto – “O bife e a pipoca”: *A pipoca era barata e o bife era caro.*



# A “Idade das Trevas” entre o platonismo literário e o problema da literariedade: tensionando a poética experimental

*The “Dark Age” between literary Platonism and the problem of literariness: tensioning experimental poetics*

**Cristóvão José dos Santos Júnior**

Doutor e mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestrando em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
E-mail: [cristovao\\_jsjb@hotmail.com](mailto:cristovao_jsjb@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este trabalho busca discutir o amálgama platônico que se irradiou pela tradição crítica que tendeu ao menosprezo da cultura medieval. Assim, a própria noção de literariedade é questionada, trazendo-se como exemplo condutor o experimentalismo poético produzido na Idade Média. Nesse panorama, são mencionados modelos de escrita constrangida, a exemplo do palíndromo, do lipograma e do caligrama que encontraram alguns cultores já no Medievo, como demonstrado por figuras como Fulgêncio, o Mitógrafo, e Venâncio Fortunato.

**Palavras-chave:** Idade Média. Platonismo literário. Literatura marginalizada. Escrita constrangida. Poética Experimental.

**Abstract:** This work seeks to discuss the Platonic amalgam that was radiated by the critical tradition that tended to despise medieval culture. Thus, the notion of literariness is questioned, using the poetic experimentalism produced in the Middle Ages as a leading example. In this panorama, models of constrained writing are mentioned, such as the palindrome, the lipogram and the calligram that some cultists found in the Middle Ages, as shown by figures such as Fulgentius, the Mythographer, and Venantius Fortunatus.

**Keywords:** Middle Ages. Literary Platonism. Marginalized literature. Constrained writing. Experimental Poetic.

---

## *1 Considerações iniciais*

Mesmo no tempo presente, é perceptível, por vezes, o emprego de expressões como “Idade das Trevas” para designar o período medieval. É sabido que esse termo denota um certo preconceito quanto ao Medievo, que foi, de fato, um período de significativa produção artística, ainda que com diretrizes diversas da clássica.

Assim, este trabalho buscará discutir o caráter essencialista e platônico desse construto representacional negativo, tomando por fulcro a poética experimental. Essa manifestação artística foi investigada, em língua portuguesa, por Cristóvão Santos Júnior (2019a e 2020c), o qual efetuou um levantamento de ocorrências da escrita constrangida, que engloba palíndromos, anagramas, caligramas, centões, tautogramas e acrósticos. Nesse sentido, não se buscará, aqui, realizar uma nova exposição de caráter panorâmico, mas sim efetivamente adentrar na questão do platonismo literário

que alicerçou a invisibilização desses escritos. Assim, neste momento, serão retomados somente alguns exemplos, com o escopo de apenas ilustrar para o leitor o que se tem chamado de poética experimental.

Seguindo os dizeres de Santos Júnior (2019a), a arte experimental é sugestiva de algum tipo de valorização restritiva da técnica, podendo reverberar nuances relativas à noção de *ars*, que é bem explorada já na *Arte Poética* de Horácio<sup>1</sup>. Ocorre que, embora algumas dessas formas de escrita já encontrem precedência na Grécia Antiga, elas ganharam maior difusão a partir da Antiguidade Tardia e da Idade Média, instantes em que foi, paulatinamente, colocada em relevo uma relativa experimentação de cunho enigmático e religioso. Posteriormente, essa poética constrangida foi relativamente eclipsada, conquistando significativa notoriedade apenas no século XX, em virtude do movimento concretista (SANTOS JÚNIOR, 2020c).

Desse modo, esta pesquisa debaterá a problemática de valorização literária a partir dos moldes de gênero, tensionando criticamente a consolidação de um imaginário platônico, responsável por desfavorecer determinadas elaborações artísticas. Nesse processo, enfim, será abordada, de início, a sedimentação de tal platonismo para, em seguida, discutir a própria ideia de literariedade.

## 2 O platonismo literário em face do experimentalismo tardo-antigo e medieval

A compreensão do experimentalismo poético está diretamente atravessada por algumas indagações de ordem epistemológica. Nesse itinerário, são postos em tensionamento dialógico a materialidade artística e as premissas que regeram sua recepção pela fortuna crítica. Desse modo, merece destaque a discussão acerca da concepção platônica que sustentou, a partir de esquemas restritivos, a dimensão dos gêneros como elemento formal de mérito.

Platão foi discípulo de Sócrates, que teria sido condenado à morte por cicuta pela pólis de Atenas, diante das acusações de corromper os jovens e não respeitar os deuses tradicionais da cidade. O gênero mais explorado por Platão diz respeito aos diálogos socráticos. Nessas produções, escritas em prosa, Sócrates é representado com outras personagens históricas, razão pela qual esses escritos são considerados pela crítica como uma modalidade de ficção histórica, de um ponto de vista moderno já que tal categoria inexistia no pensamento antigo.

À época, a poesia não era vista apenas como fonte artística de deleite, mas também como crucial paradigma para aquisição de conhecimentos, de modo que o poeta era estimado como uma importante autoridade intelectual. Ocorre que, com o desenvolvimento da filosofia, instaurou-se uma disputa entre esses dois campos do

---

<sup>1</sup> Para um estudo da tradição de escrita constrangida, recomenda-se a leitura do artigo intitulado *Rastros da tradição literária experimental*, de autoria de Cristóvão Santos Júnior (2019a), disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/30441>>, e do artigo *Vestígios do experimentalismo poético greco-latino*, também realizado por Cristóvão Santos Júnior (2020c), disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2020v25n1p172/43578>.

saber, de tal forma que Platão busca, como um de seus projetos centrais, destronar – por meio dos saberes filosóficos – a poesia como fonte de conhecimento.

Nesse processamento, tal pensador realizou uma série de críticas mordazes que podem ser observáveis tanto em obras de sua juventude, como no diálogo *Íon*, quanto em produções de sua maturidade, como em sua obra-prima *A República*, ressaltando-se o caráter hipotético dessa cronologia entre os diálogos. Em *Íon*, diálogo aporético platônico, Sócrates se utiliza de raciocínios argumentativos como a indução, a homonímia e a ironia, para questionar o rapsodo que carrega o mesmo nome que o título do diálogo.

O rapsodo funcionava como uma espécie de performer profissional de Homero e de outros poetas, conhecendo com profundidade sua produção, em especial a épica. Desse modo, ele era como um porta-voz de Homero, grande representante do cânone literário helênico, de tal modo que questionar seus conhecimentos seria relevante para colocar em xeque a posição ocupada pela poesia. Nesses termos, é oportuno atentar para o seguinte excerto do diálogo:

Pois todos os poetas de versos épicos, os bons, não em virtude de técnica, mas estando entusiasmados e possuídos, é que dizem todos aqueles belos poemas, e os poetas líricos, os bons, do mesmo modo. Assim como os coribantes não dançam freneticamente estando em seu juízo, assim também os poetas líricos não fazem aquelas belas melodias estando em seu juízo, mas, quando eles embarcam na harmonia e no ritmo, eles se tornam bacantes e possuídos<sup>2</sup> [...] Mas, como não é em virtude de uma técnica que fazem poemas e dizem muitas e belas coisas acerca desses assuntos, como tu acerca de Homero, mas em virtude de uma concessão divina, cada um é capaz de fazer apenas isto a que a Musa o inspira: um, ditirambos; outro, encômios; outro, pantomimas; outro, poemas épicos; outro, iambos; mas, em relação aos outros gêneros, cada um deles é medíocre. Pois não dizem essas coisas em virtude de uma técnica, mas em virtude de um poder divino, uma vez que, se eles tivessem, em virtude de uma técnica, a ciência de falar belamente em um gênero, também teriam em todos os outros<sup>3</sup> [...]

Consoante o exposto, em *Íon*, a poesia acaba por perder nos dois testes efetuados por Sócrates, na medida em que a técnica precisaria ser aplicada a toda sua área, também devendo possuir um objeto exclusivo. Nesse sentido, a poesia não é vista como objeto de saber técnico, mas apenas de inspiração divina propiciada pelas Musas, de forma que não deveria ser valorada como efetiva fonte de conhecimento. Assim, enquanto a atividade filosófica seria dotada de um *modus operandi* racional, a poesia não passaria do resultado de um mero estado de possessão.

Deslocando nossos olhares para a *República*, diálogo da maturidade de Platão, já é perceptível uma postura mais estruturante por parte do filósofo, para além de suas reflexões de teor aporético, que visavam ao suplante de teses comumente aceitas. Platão quer demonstrar que a justiça é um bem em si, idealizando sua República ideal,

<sup>2</sup> Pl. *Ion*, 533, e – 534, a. As traduções de *Íon* são de autoria de Cláudio Oliveira (2011).

<sup>3</sup> Pl. *Ion*, 534, b, c.

a qual deveria ser governada por jusfilósofos, dentro de uma óptica jusnaturalista cosmológica.

Para tal filósofo, o construto poético seria responsável por movimentar as paixões do corpo, que se localizariam em dimensões inferiores àquela da razão, habitando sobretudo as partes da alma relativas aos desejos e aos ímpetos humanos. Por extensão, a filosofia seria superior à poesia, por permitir, através do intelecto, o conhecimento abstrato das formas, inseridas no inteligível, imutável e perene mundo das ideias, oposto àquele sensível.

Logo no começo do Livro III, Platão orienta a expulsão de poetas da cidade, em decorrência de sua perigosa capacidade – pautada em uma diretriz mimética – de influenciar os comportamentos humanos, no que já se explicita uma efetiva rivalidade entre poetas e filósofos, em disputa pelos valores de uma sociedade. Nesse sentido, é oportuno revisitar a seguinte passagem:

- Se chegasse à nossa cidade um homem aparentemente capaz, devido à sua arte, de tomar todas as formas e imitar todas as coisas, ansioso por se exhibir juntamente com os seus poemas, prosternávamo-nos diante dele, como de um ser sagrado, maravilhoso, encantador, mas dir-lhe-íamos que na nossa cidade não há homens dessa espécie, nem sequer é lícito que existam, e mandá-lo-íamos embora para outra cidade<sup>4</sup> [...]

Assim, Platão realiza uma incisiva rejeição da poesia, condenando a forma como são banalizados, em sua realização mimética, os vícios relacionados a heróis e a deuses, o que poderia servir, até mesmo, de justificção para condutas humanas inadequadas. Enquanto no Livro III a imitação é vista apenas como parte da poesia, no Livro X, Platão desenvolve ainda mais essa perspectiva, apreciando a *mimesis* como o todo da poesia, chegando, até mesmo, a afirmar que a representação poética estaria três pontos afastada do real, consoante o excerto a seguir:

Temos então a considerar, depois disto, a tragédia e o seu corifeu, Homero, uma vez que já ouvimos dizer que esses poetas sabem todos os ofícios, todas as coisas humanas referentes à virtude e ao vício, e as divinas. Efetivamente, um bom poeta, se quiser produzir um bom poema sobre o assunto que quer tratar, tem de saber o que vai fazer, sob pena de não ser capaz de o realizar. Temos, pois, de examinar se essas pessoas não estão a ser ludibriadas pelos imitadores que se lhes depararam, e, ao verem as suas obras, não se apercebem de que estão três pontos afastados do real, pois é fácil executá-las mesmo sem conhecer a verdade, porquanto são fantasmas e não seres reais o que eles representam; ou se tem algum valor o que eles dizem, e se, na realidade, os bons poetas têm aqueles conhecimentos que, perante a maioria, parecem expor tão bem<sup>5</sup>.

Nesse sentido, o poeta falaria acerca de como as coisas parecem ser, não como elas efetivamente são. Assim, enquanto o filósofo se preocuparia com as verdades abstratas e imutáveis, o poeta atuaria em um processo representativo altamente

---

<sup>4</sup> Pl. *Resp.* III, 398 a. As traduções da *República* são de Maria da Rocha Pereira (2001).

<sup>5</sup> Pl. *Resp.* X, 599 a.

enganador, por se distanciar a três graus da ideia metafísica, na medida em que apenas imitaria cópias do universo sensível, que já seriam cópias do mundo das ideias. A produção artística estaria, dessa forma, inserida em uma cadeia de detração da verdade.

A tradição crítica platônica foi, de fato, responsável por um profundo reposicionamento das artes, não mais vistas como repositórios paradigmáticos dos saberes, destronadas pela filosofia. Isso pode ser observado até o tempo presente em faculdades de ciências humanas. Em cursos como Direito, por exemplo, é comum a leitura de obras filosóficas como *A Política*, e *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, além da própria *República* de Platão. Não se costuma exigir, todavia, a leitura de poetas como Homero.

Essa oposição entre filosofia e poesia engendrada por Platão foi alvo de grandes reverberações e de um amplo processo de recepção. Quanto a isso, é oportuno rememorar o seguinte excerto da *Genealogia da moral*, de Nietzsche, em que é retomada a tensão platônica entre a filosofia e a poesia:

A arte, para antecipá-lo, pois ainda tornarei mais demoradamente ao assunto - a arte, na qual precisamente a mentira se santifica, a vontade de ilusão tem a boa consciência a seu favor, opõe-se bem mais radicalmente do que a ciência ao ideal ascético: assim percebeu o instinto de Platão, esse grande inimigo da arte, o maior que a Europa jamais produziu. Platão contra Homero: eis o verdadeiro, o inteiro antagonismo - ali, o mais voluntarioso "partidário do além", o grande caluniador da vida; aqui, o involuntário divinizador da vida, a natureza áurea (NIETZSCHE, 1998, p. 141).

Retomando as elaborações de Nietzsche, Gilles Deleuze (1974), em *Lógica e sentido*, questiona as diretrizes platônicas, tensionando seu essencialismo associado a uma relação intrínseca com modelos. Nesses termos, é redimensionada a produção artística, a partir de uma reversão que coloca em evidência a potência do simulacro, não mais entendido como uma mera cópia de outra cópia em uma cadeia mimética de degenerações. A óptica do descentramento é, assim, posta em evidência, conforme se pode depreender do seguinte excerto:

A carga afetiva ligada ao fantasma explica-se pela ressonância interna da qual os simulacros são portadores e a impressão de morte, de ruptura ou de desmembramento da vida explica-se pela amplitude do movimento forçado que as arrasta. Reúnem-se assim as condições da experiência real e as estruturas da obra de arte: divergência das séries, descentramento dos círculos, constituição do caos que os compreende, ressonância interna e movimento de amplitude, agressão dos simulacros (DELEUZE, 1974, p. 264).

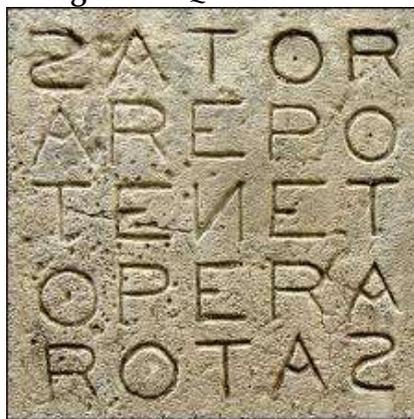
Nesse sentido, verifica-se, conforme enuncia Deleuze (1974), que o campo literário passou a ser dominado por um amálgama platônico. Fruto dessa matriz, emergiu uma percepção, quanto aos processamentos miméticos, redutora das possibilidades compositivas, em um viés logocêntrico, grafocêntrico e essencialista, que perpassa a própria estruturação dos gêneros literários.

Foi em tal mecanismo que se alicerçou uma visão desfavorável às elaborações culturais da Idade Média, de modo que até o tempo atual é relativamente comum o emprego de termos como *Idade das Trevas* para aludir uma fase de significativa atividade artística, muito embora com nuances próprias e, por vezes, distanciada do fazer clássico, sobretudo se considerada sua recorrente afetação por uma semântica religiosa de diretriz cristã. Nesse sentido, Hilário Franco Júnior (2008) afirma que o pensamento analógico medieval foi alvo de significativo desprezo por parte da fortuna crítica.

Noutro trabalho, Franco Júnior (1996) traz à baila a oposição lógico-simétrica entre os elementos 'Ave' e 'Eva', correspondentes a um frutífero parpalíndromo<sup>6</sup> que ganhou considerável difusão da Idade Média. Nesse jogo, coloca-se em contraste a virtuosa Virgem Maria, que gerou um fruto bendito, e a pecadora Eva, que comeu o maldito fruto. Outro exemplo do ainda pouco estudado experimentalismo que se difundiu no Medievo se encontra em palíndromos latinos, como o *Sator Arepo Tenet Opera Rotas* ("O semeador Arepo mantém as rodas com destreza"), consoante apontado por Cristóvão Santos Júnior e José Amarante (2019), que, até mesmo, evidenciam a dimensão religiosa dessa obra ao indicarem a possibilidade de se reorganizar as letras da composição de modo a formar o termo *pater noster* ("pai nosso"), restando apenas os elementos 'a' e 'o', sugestivos da oposição entre o alfa e o ômega, a qual está associada ao início e fim dos tempos em uma óptica teológica.

Nesses termos, é válido rememorar que o palíndromo concerne a uma expressão que pode ser lida tanto da direita para esquerda como em sentido inverso, de modo a resultar em uma identidade literal na conformação de sua reversibilidade fraseológica. O exemplo mencionado diz respeito ao *Quadrado Sator*, em que as unidades lexicais estão dispostas em um quadrilátero, não sendo o movimento palindrômico apenas da esquerda para direita, mas também de modo vertical, conforme explicitado a seguir:

**Figura 1 – Quadrado Sator**



Fonte: <https://jornalrelevo.com/tag/sator-arepo-tenet-opera-rotas/>

---

<sup>6</sup> Um interessante estudo da palíndromia medieval foi realizado por Cristóvão Santos Júnior e José Amarante (2019) no artigo intitulado *Elementos da tradição palindrômica antiga*, disponível em <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/12287>>.



O lipograma corresponde a uma forma de escrita constrangida em que seu autor evita o emprego de unidades lexicais que contenham uma determinada letra. Na *De aetatibus*, Fulgêncio evitou o uso sequenciado dos grafemas que vão de ‘a’ a ‘o’, elaborando um escrito consecutivo, subdividido em prólogo e em 14 Livros, nos quais busca descrever as fases do mundo e do ser humano por intermédio de uma perspectiva moral cristã.

Exemplificativamente, no Livro I, o lipogramista apresenta aquela que, em sua visão, seria a primeira idade do mundo, marcada por figuras como Adão, Eva, Caim e Abel. Ocorre que, seguindo sua proposta consecutiva alfabética, o primeiro grafema a ser evitado por Fulgêncio é justamente a letra ‘a’, de modo que ele não pode referir tais personagens nominalmente. Assim, ele acaba se valendo de algumas estratégias retóricas, recorrendo a antonomásias e metáforas. A seguir, o leitor poderá apreciar a parte inicial dessa seção latina – em que são aludidos Adão, Eva e a serpente – seguida de sua tradução para o português, que foi realizada por Cristóvão Santos Júnior e José Amarante (2020)<sup>9</sup> a partir da edição crítica estabelecida por Rudolf Helm (1898). Note-se que os tradutores buscaram, similarmente, cultivar a constrição lipogramática no texto de chegada:

Primum igitur mundi tempus sumendum est ex primo homine infelicissimo precepti dominici contemto et ex eius coniuge uiri simplicis seductrice, in quibus et serpens inuidus utrorumque deceptor ostenditur et mulier mortis primordium miseris successoribus repperitur. Quid etenim profuit uel serpenti quod non solus perit uel homini quod illicitum comedit uel mulieri quod sibi uirum consentientem effecit, nisi ut in omnibus iusti iudicii Dei ultio processisset;<sup>10</sup>

Logo, o primeiro tempo do mundo deve ser referido desde o primeiro homem, infelicíssimo desdenhoso do preceito divino, e desde seu cônjuge, sedutor de um simples ser. Nisso, por um viés, o desonesto ofídio se expõe embusteiro dos dois, por outro, o ente feminino é reconhecido como primórdio de morte por seus míseros sucessores. Com efeito, de que serviu pro ofídio ter de nenhum modo perecido sozinho, ou pro homem ter comido o fruto proibido, ou pro ser feminino ter obtido o consentimento do homem, exceto que o peso do justo juízo de Deus tivesse decorrido?

---

<sup>9</sup> Também já se encontram disponíveis para a leitura, em língua portuguesa, as traduções dos Livros II (*Ausente B*), III (*Ausente C*), IV (*Ausente D*) e XII (*Ausente M*), efetuadas por Cristóvão Santos Júnior (2019c, 2019d, 2020a e 2020b), nas seguintes publicações: *Refletindo a fenomenologia de uma tradução lipogramática da De aetatibus mundi et hominis*, disponível em <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/26875>>, *Fulgêncio sem a letra ‘c’: tradução do livro III do lipograma De aetatibus mundi et hominis*, disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/26021>>, *Traduzindo o quarto livro do lipograma fulgenciano*, disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/apaloseco/article/view/12956>> e *A vida de Jesus Cristo sem a letra ‘m’, por Fulgêncio, o Mitógrafo: tradução do Livro XII do lipograma De aetatibus mundi et hominis*, disponível em <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/13496>>.

<sup>10</sup> Fulg., *aet. mund.*, I.

Finalizando o levantamento engendrado a título de exposição daquilo que denominamos de poética experimental, é importante considerar a diretiva cristã de grande parte das conformações artísticas medievais, consoante exemplificado pela narrativa lipogramática com restrição grafêmica em ‘a’ concernente ao Pecado Original. Nesse sentido, a produção escrita no Medievo esteve diretamente atravessada pela proeminência conjuntural das Escrituras Sagradas, o que serve de fio condutor para o tensionamento de uma diretriz platônica fortemente sedimentada e que se articula à posterior fixação nocional da literariedade, tendo em vista que a noção de literatura remonta ao final do século XVIII.

### 3 O problema da literariedade

Consoante apontado por Cristóvão Santos Júnior (2019), escritores consagrados, como Luís Vaz de Camões, Giovanni Boccaccio, Francisco de Quevedo, Manuel Maria du Bocage e José de Alencar, também se aventuram no experimentalismo poético muito antes do concretismo, que, situado no século XX, representou seu auge de disseminação. Nesse sentido, observa-se que a marginalização em comento incide muito mais sobre os modelos compositivos do que propriamente acerca de seus compositores, valendo reiterar, inclusive, que, na Idade Média, era ainda desconhecido o conceito de literatura.

Tal observação destaca, sobretudo, o caráter contraditório da crítica literária tradicional, que – de modo muitas vezes arbitrário e ideologicamente tendencioso – exalta algumas produções em detrimento de outras. Alguém poderia refutar essa colocação, alegando que os presentes questionamentos repousariam nas mesmas premissas que sustentam a óptica canonizadora, de tal forma que seria vislumbrada uma contradição metodológica no modo de debater as problemáticas em relevo.

Em realidade, não se busca exaltar ou defender o valor da poética experimental partindo da simplória e ingênua ideia de que essa escrita teria uma relevância decorrente de seu próprio emprego por autores consagrados. Essa leitura apenas fortaleceria o questionável processo de canonização literária. Busca-se, por assim dizer, exatamente a realização de rasuras por via de uma lupa condutora de descentramentos, capaz de agitar a tradição, abalando os pilares de axiologias redutoras.

Nesses termos, se, por um lado, o intento em mencionar autores consagrados é tão somente o de fragilizar o aparato discursivo vigente, por outro, somos inexoravelmente conduzidos à seguinte indagação de ordem propedêutica: o que é literatura? Esse questionamento se insere em um terreno teórico extremamente árido e marcado pela ausência de consenso, sendo digno de trabalhos destinados especificamente a seu tensionamento dialógico. Assim, embora esta pesquisa busque apenas uma reflexão de caráter indiciário, é oportuno meditar, ainda que minimamente, a respeito das noções de literariedade.

Desse modo, é curioso observar a vetustez dessa problemática, a qual já encontra raízes na *Poética*, de Aristóteles. Esse filósofo, ainda na Antiguidade, questionou – a partir do desenvolvimento de sua noção de *mimesis* – a forma como a

poesia era concebida e classificada pelo condão métrico. Nesse sentido, ele assevera, logo de início, a inexistência de uma nomenclatura destinada à designação do conjunto de escritos formados por epopeias, mimos, diálogos socráticos e composições versificadas, que integrariam uma *arte inominada*.

Além disso, ele também ressalta que o critério métrico seria lacunoso, tendo em vista que a qualidade do escrito deveria ser considerada em seu processo de apreciação definidora, já que alguém não poderia ser chamado de poeta pelo simples fato de elaborar um tratado de medicina ou física em versos. Observem-se, ante isso, os seguintes dizeres aristotélicos:

Mas [a epopeia e] a arte que apenas recorre ao simples verbo, quer metrificado quer não, e, quando metrificado, misturando metros entre si diversos ou servindo-se de uma só espécie métrica – eis uma arte que, até hoje, permaneceu inominada. Efetivamente, não temos denominador comum que designe os mimos de Sófron e de Xenarco, os diálogos socráticos e quaisquer outras composições imitativas, executadas mediante trímetros jâmbicos ou versos elegíacos ou outros versos que tais. Porém, ajuntando à palavra “poeta” o nome de uma só espécie métrica, aconteceu denominarem-se a uns de “poetas elegíacos”, a outros de “poetas épicos”, designando-os assim, não pela imitação praticada, mas unicamente pelo metro usado. Desta maneira, se alguém compuser em verso um tratado de medicina ou de física, esse será vulgarmente chamado “poeta”; na verdade, porém, nada há de comum entre Homero e Empédocles, a não ser a metrificação: aquele merece o nome de “poeta”, e este, o de “fisiólogo”, mais que o de poeta. Pelo mesmo motivo, se alguém fizer obra de imitação, ainda que misture versos de todas as espécies, como o fez Querémon no Centauro, que é uma rapsódia tecida de toda a casta de metros, nem por isso se lhe deve recusar o nome de “poeta”<sup>11</sup>.

No tempo presente, também não se encontra pacificado qualquer enclausuramento das noções de literatura e de literariedade em um prisma estrutural e cerrado de concebimento. Refletindo sobre isso, Jonathan Culler (1999) traz à baila uma série de perspectivas a partir das quais poderíamos desenvolver apreciações em sede teórica, entendendo a literatura em prismas múltiplos, como “colocação em primeiro plano da linguagem”, “integração da linguagem”, “ficção”, “objeto estético” e “construção intertextual” ou “autorreflexiva”. Contudo, nenhuma dessas abordagens se demonstrou, efetivamente, conclusiva.

Também tensionando o vasto plexo nocional atinente ao objeto de estudo da ciência literária, Márcia Abreu (2006) relativiza perspectivas de orientação intrínseca. Assim, ela destaca o papel do leitor nesse processo, que participa do contínuo movimento de resignificação textual, consoante observável no trecho a seguir:

Esses casos devem ter deixado claro que a literariedade não está apenas no texto — os mais radicais dirão: não está nunca no texto — e sim na maneira como ele é lido. Um “mesmo” texto ganha sentidos distintos de acordo com

---

<sup>11</sup> Arist. *Poet.*, I, 4-5. As traduções da *Poética* são de Eudoro de Souza (1993).

aquilo que se imagina que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação (ABREU, 2006, p. 29).

De fato, o leitor reinsere o escrito em um novo panorama, articulando a textualidade em questão com seus valores e saberes. Pensando no fenômeno tradutório, por exemplo, tem-se que o tradutor, através de seus conhecimentos e valores, imprime suas marcas no texto de chegada. Nesse sentido, é também oportuno revisitar esta consideração de Regina Ziberman (2012):

A literaridade resulta da permanente atualização desse processo por parte do discurso literário, o que o distingue da comunicação na fala e nos discursos de finalidade prática e imediata. Por causa disso, estes são passageiros e, às vezes, até descartáveis, enquanto o discurso literário se conserva ao longo do tempo por nunca deixar de desafiar o leitor, que continuamente encontra nele novos sentidos, associados à plurissignificação da linguagem presente no texto (ZIBERMAN, 2012, p. 100).

Curioso é perceber que, para muito além dos elementos tidos por intratextuais, atinentes a um suposto valor interno das obras, tem-se em jogo questões sociopolíticas. Nesse arcabouço, emergem como figuras condicionantes o próprio cenário mercadológico, o prestígio social do autor e as intencionalidades ideológicas da crítica. Abreu (2006) também atenta para esse aspecto, conforme se pode depreender da seguinte passagem:

Estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado literário. Mas esses elementos não bastam. A literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor (ABREU, 2006, p. 41).

Em similar sentido, Antoine Compagnon (1999) discute o caráter tendencioso promovido pela elite intelectual nesse processo (des)legitimador de determinadas composições. Desse modo, ele coloca em evidência o universo extratextual, denunciando a diretiva das imposições por figuras tidas por autoridades, como demonstrado nesta passagem:

A literatura é uma inevitável petição de princípio. Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes, se alteram, lentamente, moderadamente, mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência (COMPAGNON, 1999, p. 46).

A consciência do caráter sectário referente ao aparato discursivo de regulação dominadora da produção literária introduziu um efeito crítico positivo, que acentuou preocupações de ordem social, política e cultural. Nesse sentido, os estudos literários

passaram a paulatinamente abranger questões antes não investigadas com muito afinco, a exemplo de discussões de gênero, étnico-raciais e concernentes a políticas públicas, a partir de expressões literárias. Essa inflexão paradigmática foi promovida pelos estudos culturais, conforme sinalizado por Jonathan Culler (1999):

Professores de francês que escrevem livros sobre cigarros ou sobre a obsessão dos norte-americanos com a gordura; shakespearianos que analisam a bissexualidade; especialistas em realismo que trabalham com "*serial killers*". O que está havendo? O que está acontecendo aqui é "estudos culturais", uma importante atividade nas humanidades na década de 90 deste século (CULLER, 1999, p. 48).

O amálgama entre literatura e cultura é um tanto quanto nebuloso e de difícil delimitação. Em seu decalque, a pluralidade é vista como chave mobilizadora que permite uma cinesia de práticas e elaborações teóricas incrivelmente variadas mesmo quando relativas a uma mesma materialidade literária.

Assim, os estudos se ampliam e se renovam, bem como a pesquisa ganha novos horizontes em sua nevrálgica potencialidade rizomática, em que, cada vez mais, resta evidenciado o não esgotamento das discussões tangentes a uma determinada produção. Por outro lado, esse movimento de dilatação do campo de estudos não pode ser confundido com uma simplória babel epistêmica, de teor simplista, acolhendo-se o entendimento de Stuart Hall, exposto a seguir:

Os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado. [...] Apesar do projeto dos estudos culturais se caracterizar pela abertura não se pode reduzir a um pluralismo simplista. Sim, recusa-se a ser uma grande narrativa ou um meta-discurso de qualquer espécie. Sim, consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear. Todavia, demonstra vontade em conectar-se; têm interesse em suas escolhas. [...] não podem consistir apenas em qualquer reivindicação que marcha sob uma bandeira particular. É uma iniciativa ou projeto sério, o que se inscreve no aspecto "político" dos estudos culturais (HALL, 2003, p. 200-201).

Entendendo a extensão axiológica e cultural tomada pelas perquisições movimentadas pelos estudos culturais, o próprio corpo, em suas afetações, passa a ser valorizado. Nessa mônada, autor, leitor, produção literária, política, sociedade, cultura e ideologias se interpenetram, em uma articulação produtiva singular, mas também de viés coletivo.

A poética experimental, por fim, transpassa este leitor-pesquisador que tem consciência que seu posicionamento também adquire feições políticas, visto que se insere em uma disputa discursiva em prol da legitimação de produções medievais, por vezes, obliteradas, atentando para a articulação de tradições redimensionadas em culturas distintas. Sendo assim, a literariedade é aqui concebida em uma matriz política e culturalista.

#### 4 Considerações finais

O presente trabalho buscou tensionar o sustentáculo platônico que fundamentou a noção de literariedade que contribuiu para a sedimentação de perspectivas desfavoráveis à arte medieval. Assim, foi trazido como exemplo paradigma o experimentalismo poético, associado a modelos restritivos de escrita.

Desse modo, foram apresentadas formas compositivas como o palíndromo, a poesia visual e o lipograma, almejando indicar a potência da arte medieval. Então, evidenciaram-se manifestações poéticas, por vezes, invisibilizadas e que adquiriram maior difusão com o movimento concretista do século XX. O Medieval representa, então, um período de atividade artística criadora, muito embora esta se encontre com uma roupagem própria de seu tempo, instante em que não se confunde com os labores tidos por clássicos.

Nesses termos, muitas vezes com fulcro em uma mística religiosa de diretriz cristã, os escritos medievais se enriqueceram com uma ávida experimentação tendente ao enigmático. Dessa maneira, explicitou-se, portanto, o plexo regulatório de epistemologias que circundam o fazer artístico dentro de um arcabouço platônico que enclausura, em instantes, a própria noção de literariedade. Em tal linha cognitiva, intentou-se, por fim, a superação de preconceitos atinentes à cultura produzida na Idade Média, libertando o olhar da crítica para outros vetores de análise, ao passo que também se fornecem pistas e indícios aos futuros pesquisadores.

#### Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- AMARANTE, José. *O livro das Mitologias de Fulgêncio: os mitos clássicos e a filosofia moral cristã*. Salvador: Edufba, 2019.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1974.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. Ave Eva! - inversão e complementaridade de um mito medieval. *Revista USP*, São Paulo, n. 31, 30 nov. 1996, pp. 52-67.

FRANCO JUNIOR, Hilário. Modelo e imagem: o pensamento analógico medieval, *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre*, n 2, 2008. Disponível em <http://journals.openedition.org/cem/9152>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FULGENTII, Fabii. *Opera*. Edição de Rudolf Helm. Lipsiae: Teubner, 1898.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HORÁCIO. *Arte poética*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. *Íon*. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PONDIAN, Juliana. *A forma da palavra: poesia visual sânscrita, grega e latina*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão. Rastros da tradição literária experimental. *Estudos linguísticos e literários*, n. 62, p. 130-147, 2019a. doi: 10.9771/ell.v0i62.30441. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/30441>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão. O problema da transmissão textual entre os dois Fulgêncios. *Tabuleiro de Letras*, v. 13, p. 208-226, 2019b. doi: 10.35499/tl.v13i2.6976. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/6976>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão. Refletindo a fenomenologia de uma tradução lipogramática da *De aetatibus mundi et hominis*. *Percursos linguísticos*, v. 9, p. 101-119, 2019c. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/26875>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão. Traduzindo o quarto Livro do lipograma fulgenciano. *A Palo Seco: Escritos de Filosofia e Literatura*, n 12, p. 90-94, 2019d. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/apaloseco/article/view/12956>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão José. Fulgêncio sem a letra ‘C’ tradução do livro III do lipograma de AETATIBUS MUNDI ET HOMINIS. *Belas Infieis*, 9(1), 243-249, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v9.n1.2020.26021>. Acesso em: 03

abr. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão. A vida de Jesus Cristo sem a letra 'm', por Fulgêncio, o Mitógrafo: tradução do livro XII do lipograma De aetatibus mundi et hominis. *Phaos: Revista de Estudos Clássicos*, 20, 1-8, 2020b. Recuperado de <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/13496>. Acesso em: 08 maio 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão. Vestígios do experimentalismo poético greco-latino. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 172-191, jun. 2020c. ISSN 2175-7917. doi: 10.5007/2175-7917.2020v25n1p172. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2020v25n1p172>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão; AMARANTE, José. Elementos da tradição palindrômica antiga. *Afluente*, v. 4, p. 195-213, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/12287>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Cristóvão; AMARANTE, José. Adão, Eva, Caim e Abel sem a letra 'a', por Fulgêncio, o Mitógrafo: tradução do Livro I do lipograma De aetatibus mundi et hominis. *Rónai: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, ISSN 2318-3446, v. 8, n.1, p. 88-98, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/27256>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SANTOS, Marcos Martinho. *Les références aux Mythologies de Fulgence dans la Généalogie des dieux païens de Boccace*. In: Casanova-Robin, H.; Longo, S. G.; La Brasca, F. Boccace humaniste latin. Paris: Classiques Garnier, 2016. pp. 251-280.

ZIBERMAN, Regina. *Teoria da Literatura I*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

# Polifonia: a Análise do Discurso em duas diferentes abordagens

## *Polyphony: Discourse Analysis in two different approaches*

### **Leonardo de Oliveira**

Mestrando em Letras na Universidade Federal de Lavras – UFLA.  
E-mail: loliveira10091@gmail.com

### **Lucimara Grando Mesquita**

Mestranda em Letras na Universidade Federal de Lavras – UFLA.  
E-mail: lucigrando123456@hotmail.com

---

**Resumo:** A proposta deste estudo é apresentar o conceito de polifonia a partir de duas teorias de Análise do Discurso distintas: o Modelo de Análise Modular (MAM), que considera o discurso como um fenômeno complexo e passível de ser decomposto em sistemas de informações a serem descritas de forma independente para posteriormente agrupá-las na produção de sentido; e a Filosofia da Linguagem, teoria proposta pelo Círculo de Bakhtin, que visa à compreensão da linguagem a partir do processo de interação dialético-dialógica entre os sujeitos. Para alcançar nosso objetivo, iniciamos nosso percurso metodológico a partir da exposição do conceito pelo prisma da Filosofia da Linguagem e, na sequência, segundo o Modelo Modular. Por último, refletiremos sobre o conceito de polifonia proposto por essas duas correntes observando semelhanças e diferenças entre elas por intermédio da análise de um conto. Acreditamos que a tônica dessa discussão contribuirá para o aprofundamento dos estudos da linguagem centrados na possibilidade de diálogo entre diferentes aportes teóricos.

**Palavras-chave:** Polifonia. Filosofia da Linguagem. Análise Modular.

**Abstract:** The purpose of this study is to present the concept of polyphony from two different Discourse Analysis theories: the Modular Analysis Model (MAM), which considers speech as a complex phenomenon that can be decomposed into information systems to be described independently to later group them in the production of meaning; and the Philosophy of Language, a theory proposed by the Bakhtin Circle, which aims to understand language from the process of dialectical-dialogic interaction between subjects. To achieve our goal, we started our methodological path from the exposure of the concept through the prism of Language Philosophy and, subsequently, according to the Modular Model. Finally, we will reflect on the concept of polyphony proposed by these two currents, observing similarities and differences between them through the analysis of a short story. We believe that the focus of this discussion will contribute to the deepening of language studies focused on the possibility of dialogue between different theoretical contributions.

**Keywords:** Polyphony. Philosophy of Language. Modular Analysis.

---

## *1 Considerações iniciais*

As primeiras considerações sobre *polifonia* surgem na Idade Média e consistem no estabelecimento de um método de composição musical em que várias vozes se

“sobrepõem” umas às outras, soando de forma harmônica, porém, não em uníssono, não totalmente “fundidas”. Há dúvidas quanto ao seu surgimento, especificamente do conceito, porém sabemos da sua origem popular e da oposição aos cantos gregorianos da igreja, que, a partir da Escola de Notre-Dame de Paris, passam a contestá-los e fazem surgir várias outras formas musicais polifônicas.

Assim, na metade do século XIII, surge a ideia de uma independência de vozes que vão permitir que tanto a melodia trovadoresca quanto o canto gregoriano apareçam simultaneamente numa mesma peça, ou seja, que uma voz, por exemplo, cante um hino em latim, enquanto a outra cante em francês.

Transposto para os dois campos de estudo que aqui abordaremos, pretendemos analisar como o conceito de polifonia é tratado em uma e outra teoria, mostrando-o por meio de um *corpus* literário ilustrativo das questões teóricas acerca desse conceito que trataremos à baila.

## 2 A Filosofia da Linguagem

A Filosofia da Linguagem é uma corrente de pensamento desenvolvida por Bakhtin e pelo círculo de intelectuais do qual fazia parte; postula a concretude de toda e qualquer enunciação enquanto acontecimento real no mundo. Para o círculo, a linguagem é muito mais que mero sistema de signos e não apenas uma abstração cujas regras e sentidos de que é dotada se encerram nela mesma. Bakhtin e o círculo veem a linguagem como um fenômeno essencialmente interativo e dialógico; a sua manifestação só tem razão de existir entre duas ou mais consciências através das quais a comunicação adquire vida e permite a mútua compreensão dos sujeitos e entre estes e o mundo. O círculo vai ainda muito além das concepções de língua até então vigentes ao compreenderem que é justamente na e pela linguagem que os próprios seres humanos podem se constituir enquanto sujeitos, pois no processo interativo não podem constatar o que de dentro de si mesmos, ou melhor, das posições únicas que ocupam no mundo, o todo em constante atualização em que consistem. Em outros termos, cada sujeito depende da visão de, no mínimo, um outro sujeito que possa conferir-lhe a sensação de completude, ainda que de forma difusa e provisória, a partir de suas concepções discursivamente manifestas, de sua voz-outra.

Entre muitos outros aspectos importantes, o círculo entende que a real unidade da comunicação discursiva e, portanto, o objeto de estudo da filosofia da linguagem, é o enunciado, instância em que os sujeitos em diálogo se tornam perceptíveis e passíveis de análise por conta das representações acerca de si mesmos, dos seus interlocutores, do tópico de seus enunciados, das situações imediatas de enunciação e dos contextos em que todos esses elementos estão inseridos, todos eles demonstráveis por intermédio da linguagem e intrinsecamente ligados a ela.

Com base nesses aspectos para os quais o círculo se atenta, pode-se perceber que a linguagem é em realidade uma manifestação extremamente opaca, não dissociada dos sujeitos e do mundo, como supõe a visão estruturalista, por exemplo. Por meio da linguagem, um sem-fim de representações, pontos de vista, ideologias e valores são postos em diálogo num jogo ao qual Bakhtin se refere, em *Estética da criação verbal*, da seguinte forma: “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias

palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 379-380).

Essa mencionada “tensa luta dialógica” da citação encerra o fato fundamental para filosofia de linguagem de que toda enunciação põe em contato polêmico vozes que as constituem e que se lançam em verdadeiro embate na comunicação discursiva. Cabe salientar que, por embate ou luta dialógica, entende-se qualquer encontro constitutivo das enunciações entre dizeres que podem ou não coexistirem num sentido tanto de embate, no sentido radical da palavra, ou seja, enquanto briga, bate-boca ou ofensa, ou na simples contra-argumentação respeitosa entre pontos de vista dissonantes.

Feitas essas considerações, tem-se em mente o fio condutor para o pensamento acerca de um dos desdobramentos conceituais que se originaram a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, a saber, o conceito de polifonia.

### 2.1 A polifonia a partir da Filosofia da Linguagem

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin faz um estudo exaustivo do gênero romanesco, perscrutando os seus precursores que remontam à Antiguidade clássica para compreender a linha evolutiva que culminou com o surgimento do romance como hoje o conhecemos. Nessa perspectiva diacrônica, o estudioso percebe que desde a Grécia antiga já existiam gêneros caracterizados pela dessacralização de gêneros canônicos como a tragédia, a epopeia, a lírica, entre outros.

Bakhtin descreve esse fenômeno da “profanação” desses gêneros rígidos, sérios e praticamente imutáveis com o que chama de carnavalização, processo pelo qual se descaracteriza os valores cultivados por esses “gêneros sérios” ao se incluir aspectos lúdicos que refletem dinâmicas sociais intrínsecas às enunciações. Nesse contexto, emergem os gêneros que o filósofo russo denomina como sério-cômicos, dotados de atributos até então inadmissíveis às tragédias e à poesia, por exemplo. Compreendendo que a heterogeneidade das interações sociais implica uma equivalente heterogeneidade enunciativa, Bakhtin investiga o processo evolutivo de gêneros sério-cômicos, como o diálogo socrático e a menipeia, para apontar através da genealogia deles, como possibilitaram, ao longo de séculos de transformações, o surgimento do romance.

Essa extensa investigação leva Bakhtin a constatação de que o romance é uma derivação da sátira menipeia e de alguns elementos do diálogo socrático, dos quais herdou a capacidade de congregar manifestações enunciativas de diferentes naturezas, o que não se observa nos mencionados gêneros tidos como canônicos. Perfazendo com riqueza de detalhes e critério metodológico o percurso histórico desses gêneros, o estudioso chega à obra de Dostoiévski, a qual aponta como um divisor de águas na literatura universal. Os romances e os seus predecessores têm como atributo a congregação de outros gêneros, que, nesse âmbito, são representados artisticamente por meio das enunciações entre os personagens de uma obra, mas, em Dostoiévski, Bakhtin encontra algo inédito na literatura: ele nota que a forma de composição dos seus personagens obedece a uma lógica muito diferente da de qualquer outro autor. Segundo aponta com uma infinidade de exemplos, Dostoiévski dá voz aos seus personagens sem impor a elas os seus próprios pontos de vista sobre os acontecimentos narrados e sobre

o mundo, num procedimento pelo qual constrói o que Bakhtin chama de romance polifônico. Sobre essa particularidade do escritor russo, o filósofo afirma:

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis 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 acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade (BAKHTIN, 2010, p. 4-5).

Nota-se que, diferentemente de outros escritores, Dostoiévski foi capaz de conferir vozes próprias aos seus personagens, o que os coloca em uma condição de autonomia em relação ao narrador, autonomia apenas relativizada na interação dos personagens com a mente criativa do autor, onisciente em relação a eles e sem a qual não existiriam. Apesar dessa onisciência do autor no tocante à obra como um todo, é notório em Dostoiévski a sua habilidade em deixar com que seus personagens se constituam apenas em relação aos seus pares e não na sua relação com consciência do autor ou de um narrador que venha a instaurar. No romance dostoiévskiano, os personagens são convertidos em sujeitos, pois se constituem na inter-relação com os demais personagens. Além do mais, o que caracteriza os seus personagens não são os seus tipos físicos, psicológicos e comportamentais, mas os seus posicionamentos perante o mundo em que existem. Por conta disso, os personagens desse autor são profundamente ideológicos e expressam constantemente juízos diversos sobre o outro e sobre o mundo nos diálogos que travam.

Assim, é no encontro entre as vozes de seus personagens que Dostoiévski constrói o romance, fazendo desses diálogos ideológicos a sua própria “matéria-prima”. Tal procedimento exige que, na criação de uma obra, se preserve então os elementos que Bakhtin aponta como essenciais à autêntica polifonia e, nesse sentido, o romance polifônico precisa apresentar personagens cujas vozes coexistam em pé de igualdade, sem apagamento de dizeres do jogo que se instaura entre interlocutores. Essa coexistência autônoma encontrada no escritor precisa se dar entre vozes que adquirem autoconsciência, consciência do outro e do mundo a sua volta a partir do diálogo com outras vozes, que ainda devem ser equânimes do ponto de vista valorativo e de exercício de poder. Por fim, é também necessário ter em mente que as condições de igualdade entre vozes múltiplas que a noção de polifonia supõe não devem ser confundidas com a mistura dos personagens em uma massa amorfa de entidades que, tendo mesmo valor e poder, coincidem totalmente. Pelo contrário, as vozes em diálogo em um romance, como a própria citação trazida acima aponta, são imiscíveis, o que significa que, no diálogo há, e precisa haver, uma interseção não absoluta entre os pontos de vista distintos de cada um, ou seja, um encontro de vozes cuja interação não implica sobreposição de uma sobre as demais, mas na interconstituição mútua entre as personagens pelas suas enunciações.

No tocante ao procedimento criativo de Dostoiévski, Bakhtin aponta:

[...] A atitude do herói face a si mesmo é inseparável da atitude do outro em relação a ele. A consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo

da consciência que o outro tem dele, o “eu para si” no fundo do “o eu para o outro”. Por isso o discurso do herói sobre si mesmo se constrói sob a influência direta do discurso do outro sobre ele (BAKHTIN, 2010, p. 269).

A polifonia pelo viés bakhtiniano é, portanto, o diálogo da palavra com a suas contrapalavras, seja ela no mundo real, seja ela na ficção. Em tese, é o diálogo entre avaliações ideológicas do mundo por meio da palavra e na palavra. Sem a contribuição das palavras do outro, jamais se pode falar em polifonia e, muitos menos, em sujeitos, pois é justamente em função das muitas vozes que se entrecruzam discursivamente que os sujeitos se colocam e se situam nele. Todo dizer dialoga com muitos outros dizeres na corrente enunciativa e, ao mesmo tempo, carrega consigo outras tantas vozes.

Como já mencionamos, a polifonia encontrada por Bakhtin (2010) na obra de Dostoiévski está conformada a quatro atributos: a multiplicidade de vozes e consciências, a plenivalência dessas vozes, a equipolência entre elas e as imiscibilidade delas. Tendo esses quesitos em mente, exemplificaremos mais adiante a visão bakhtiniana da polifonia na análise do conto *Maria*, da escritora Conceição Evaristo (2014).

### 3 O Modelo de Análise Modular do Discurso

O modelo de Análise Modular é um modelo de Análise do Discurso que possibilita realizar diferentes estudos a partir de um quadro descritivo. Segundo Marinho (2004), esse modelo foi desenvolvido por E. Roulet (2001) e sua equipe na Universidade de Genebra e surgiu “[...] num quadro diferente da análise do discurso de orientação francesa, nascida da convergência do marxismo, da psicanálise e da linguística, e também da linguística textual alemã, a qual se centra sobre a noção de coerência” (p. 2).

Esse método de análise vai surgir do encontro de várias correntes e seus diversos teóricos, como, por exemplo, os conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin (2010-2011), os conceitos sobre a interação face a face de Goffman (2011) e algumas pesquisas em sociolinguística aplicadas aos tipos de conversações. Portanto, é a junção de diversos estudos de vários teóricos que possibilita analisar um discurso através de um modelo padrão de informações. Nesse sentido, Roulet (2001), o precursor desse modelo de análise, criou uma concepção de análise do discurso a partir da combinação de informações do nível linguístico, textual e situacional. Nas palavras de Marinho (2004):

O discurso não deve ser concebido como uma unidade linguística, mas como resultado da combinação de informações linguísticas e de informações situacionais – que incluem os conhecimentos do ambiente cognitivo imediato e as representações de mundo. Dessa forma, aponta-se a necessidade de se considerar, ao lado da linguística da língua, uma disciplina que se interessa pela articulação entre o linguístico e o situacional no discurso (p. 3).

Para compreendermos a óptica do Modelo de Análise Modular (MAM), é necessário observarmos antes como o seu posicionamento acerca da língua e da linguagem determinam a sua concepção de discurso. À vista disso, os estudiosos desse

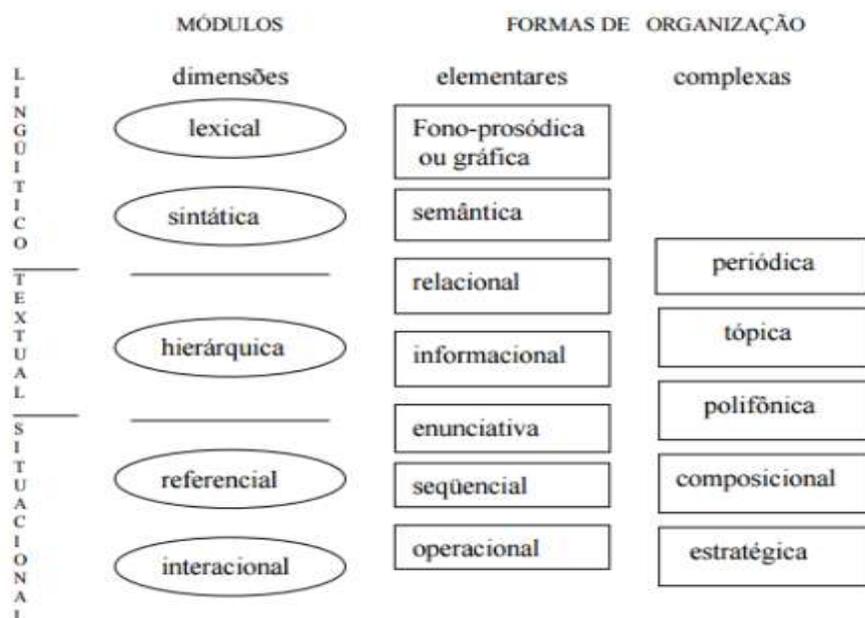
método tiveram como base, entre outros, os estudos do conceito de dialogismo bakhtiniano. Para Bakhtin (2011), a linguagem precisa considerar mais do que as regras gramaticais; antes de tudo tem que se ater aos diversos fatores extralinguísticos. Nessa linha, a interpretação dos fenômenos linguísticos não pode deixar de interessar-se pela natureza das relações entre os interlocutores, assim como pelo contexto em que vivem e pela situação em que a comunicação se dá.

Portanto, nesse modelo, o discurso é o que induz a ação, é um objeto de análise complexo e divisível em partes menores, o que possibilita um olhar individual para os subitens que o constituem de modo a melhor entendê-los e posteriormente organizá-los analiticamente de forma interdependente. Ou seja, separam-se as partes desse grande complexo orgânico que é o discurso e analisa-se separadamente cada uma delas visando à compreensão do que retratam, para, então, chegar-se a uma visão geral do todo articulado e detalhado que formam. Eis o método do modelo Modular, que entende o discurso como um fenômeno cujas partes constituintes estão ordenadas hierarquicamente. Conforme apontam Natale e Tomazi:

A hipótese modular é sustentada pela visão de que cada um dos componentes do discurso é constituído de subsistemas independentes, os módulos, que são distribuídos em subconjuntos nas três dimensões: a linguística (aspecto sintático e lexical); a textual (aspecto hierárquico); e a situacional (aspecto referencial e interacional). Esses subsistemas independentes que constituem os módulos fornecem informações simples que são combinadas com as informações extraídas de sete formas de organização elementares, para, depois, serem descritas as cinco formas de organização complexas (NATALE; TOMAZI, 2012, p. 245).

Como se pode observar, o MAM é um instrumento de análise que abrange os componentes linguístico, textual e situacional e que estuda o discurso como interação verbal, a partir de um quadro de análise que permite compreender as atividades discursivas e oferecer a possibilidade de organizar os discursos como autênticos e não como procedimentos mecânicos. Para Roulet (2001) o discurso pode ser analisado dentro de diversas estruturas separadas, ou seja, decompondo o discurso em subconjuntos cujas informações são posteriormente reunidas.

Assim, para realizar um estudo a partir desse modelo, primeiramente, devemos identificar os módulos necessários à composição de um dado discurso, uma vez que cada um fornecerá um tipo diferente de descrição. Posteriormente, devemos combinar as informações obtidas pelos módulos e relacioná-las para melhor interpretar o discurso. Portanto, os módulos linguísticos, textual e situacional serão combinados com as sete formas de organização elementares que são a fono-prosódica ou gráfica, semântica, relacional, informacional, sequências, enunciativa e operacional. Finalmente essas etapas serão combinadas para que se possa chegar à descrição de cinco formas de organização complexas, periódica, tópica, polifônica, composicional e estratégica, conforme o esquema abaixo, proposto por Roulet (2001).

**Figura 1-** Modelo de Análise Modular

Fonte: ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 51.

Portanto, nesse modelo de análise o discurso passará pelas dimensões modulares e pelas formas de organização elementares para, então, chegar às formas de organização complexas. Segundo Rufino (2011), o modelo de Análise Modular irá decompor o discurso em módulos para reduzi-lo a informações simples e posteriormente descrever como essas informações podem ser combinadas para dar conta da organização dos discursos analisados, de modo que cada dimensão possa ser descrita de forma independente.

[...] o discurso pode ser decomposto em sistemas de informações que, por sua vez, podem ser descritos independentemente e, posteriormente, as informações obtidas de cada módulo podem ser relacionadas, dando uma visão apurada de toda a completude do discurso (RUFINO, 2011, p. 83).

Isso posto, de acordo com a pesquisadora, primeiramente, devemos isolar e descrever cada sistema de informação para, em seguida, descrever como essas informações podem ser combinadas entre si. Nesse modelo de análise não existe uma ordem preferencial e, por isso, priorizam-se os objetivos de quem está analisando e o material a ser analisado. Em síntese, as formas de organização complexas derivam da combinação das informações fornecidas pelos sistemas de informações elementares e esses resultam das combinações das informações produzidas pelos módulos linguístico, textual e situacional. No parágrafo seguinte explicaremos com mais detalhes os módulos linguísticos, textual e situacional e, na seqüência, as formas de organização elementares e complexas.

O módulo linguístico compreende as dimensões sintática e o lexical: o sintático estuda as regras que determinam as construções de proposições em uso numa língua e

o lexical estuda a pronúncia, a ortografia, as propriedades gramaticais e os sentidos das palavras; o módulo textual abrange a dimensão hierárquica e considera as regras do texto através de três diferentes níveis de análise: trocas, intervenções e atos; o módulo situacional envolve o referencial e o interacional: a dimensão referencial estuda as questões referentes ao contexto e as situações de produção do discurso e o interacional refere-se às situações de interação do discurso que ele representa, delimitando os níveis de interação e especificando suas características.

Na sequência, após juntarmos as informações dos módulos que julgamos necessárias para a análise, temos as formas elementares de organização que são sete: fono-prosódica que vai combinar as informações dos módulos sintático e lexical para esclarecer sobre as representações fonéticas ou ortográficas; a semântica que combina as informações fornecidas pelo sintático e lexical, descrevendo as representações semânticas ou proposições; a organização relacional que resulta da combinação do módulo hierárquico, referencial e sintático e que lida com as relações ilocucionárias e interativas que há entre os constituintes do texto; informacional estuda a temática e a progressão das informações que são ativadas no texto, ou seja, o encadeamento das informações no discurso; enunciativa estuda os fragmentos de discurso representados pelo locutor/escritor nos diferentes níveis que constituem uma intervenção; e o operacional resulta da combinação dos módulos hierárquico e referencial e vão permitir descrever a combinação das falas e dos gestos.

Posteriormente, após a junção das informações dos módulos e das formas elementares passamos para as formas complexas que, segundo Rufino (2011, p. 19) “são consideradas complexas por surgirem da combinação de informações oriundas dos módulos e das formas de organização elementares”. De acordo com essa pesquisadora, as formas complexas são cinco: periódica, relacionada à pontuação presente no discurso oral ou escrito, sendo considerada complexa por combinar informações do módulo hierárquico, interacional e referencial com a organização fono-prosódica e relacional; tópica, ligada à análise estática da organização informacional e resulta da acoplagem de informações dos módulos hierárquico, referencial e linguísticos com as formas de organização informacional e relacional; polifônica, que visa descrever as funções dos discursos mostrando as funções das diferentes vozes em um texto e são provenientes dos módulos hierárquico, linguísticos, interacional e referencial e das formas de organização relacional, tópica, composicional e até mesmo periódica; composicional, que estuda as formas e funções das sequências tópicas já descritas na análise da organização sequencial através da combinação das informações dos módulos hierárquico, referencial e linguísticos e também das formas de organização sequencial e relacional; e a estratégica, que visa explicar as relações de faces e de lugares e resulta da acoplagem de informações de origem linguística, referencial, interacional, hierárquica, relacional e tópica.

### 3.1 A polifonia a partir da teoria de Análise Modular do Discurso

Para nosso estudo apresentaremos as análises do conto *Maria*, da escritora Conceição Evaristo (2014) a partir dos módulos interacional, da forma elementar enunciativa para, na sequência, verificar a polifonia presente nesse conto. Dessa forma,

o módulo interacional ocorre por meio da interação entre três parâmetros: canal de interação, que emprega como suporte o canal oral, escrito e o visual; o modo de interação, relacionado à posição dos envolvidos no tempo e no espaço; e o tipo de vínculo de interação que será de reciprocidade ou de não reciprocidade. Nesse módulo, as informações são representadas por meio de um quadro, o “enquadre interacional”. Logo, para este estudo, nesse quadro vai estar representada a materialidade da situação de interação, no qual a escritora Conceição Evaristo e seu público/leitor ocupam as posições de interação através de um canal escrito, interagindo numa relação de não reciprocidade e distância espaço temporal.

Quanto à análise da antologia a partir da dimensão interacional, observamos que eles revelam materialidades interacionais complexas e, por isso, o enquadre obtido apresenta seis posições de interação em três níveis de encaixamento, no qual o nível mais externo será a publicação da antologia a partir da interação entre a escritora e seu público leitor. Essa interação acontece em uma relação de não reciprocidade em distância espaço temporal e canal escrito. No nível médio temos a narração da antologia que acontece entre o narrador e seu narratário no qual eles se relacionam na narração dos contos através do canal escrito, em distância espaço-temporal de não reciprocidade. No nível mais interno temos uma interação de co-presença espaço-temporal e de reciprocidade entre os personagens. Consideramos que essa relação de reciprocidade acontece porque os personagens interagem entre si no mesmo lugar e no mesmo tempo, ou seja, eles estão no mesmo “mundo”, que é o mundo do conto. Diferente do que acontece com relação à escritora e seu público, pois não é possível que ambos interajam entre si e que haja reciprocidade, uma vez que eles não estão presentes no mesmo lugar e tempo.

Para realizar a análise polifônica desse conto, a primeira etapa será a organização elementar enunciativa, que nos permite refletir sobre a função dos discursos representados no discurso produzido. Ou seja, a forma de organização enunciativa, constitui-se da acoplagem de informações do módulo interacional. Assim, segundo Rufino (2011), o módulo enunciativo diz respeito ao posicionamento do locutor em relação ao discurso, isto é, suas atitudes e opiniões, preocupando-se com os discursos produzidos e representados. Assim, quanto ao discurso produzido, ele será o que o locutor diz, ou seja, está situado na interação entre o compositor e o seu leitor/ouvinte. Já o discurso representado será tudo que alguém disse, ocupando os níveis mais internos na interação e podem ser formulados, designados ou implicados. O discurso formulado pode ser direto, indireto e indireto livre: a) representação direta, introduzida por um verbo de fala, dois pontos, travessão e/ou aspas; b) representação indireta, caracterizada por uma modificação dos dêiticos e/ou eventualmente introduzida por um verbo de fala e um complementador; ou c) representação indireta livre, em que as fronteiras entre os dois discursos são diluídas. O discurso representado designado é quando o discurso pode ser designado por um verbo, por exemplo, chamar; e o discurso implicado será marcado através de conectores com a função de estabelecer um encadeamento com o discurso de um interlocutor.

A junção das informações enunciativas com as informações obtidas pelo módulo interacional nos possibilitam distinguir o discurso em diafônico (que representa o discurso do interlocutor), polifônico (que representa o discurso de terceiros) e autofônico (que representa o discurso do próprio locutor no passado ou no futuro). Assim, a análise

do conto a partir da forma de organização complexa polifônica, visando identificar a pluralidade de vozes que emana dessa narrativa, vai utilizar as informações do módulo interacional e da forma elementar enunciativa. Nesse viés, a partir das próximas seções realizaremos essa análise polifônica, porém, antes, é necessário discorreremos acerca da contextualização da obra e da narrativa para melhor situarmos nosso *corpus* de pesquisa.

#### 4 O *corpus* de análise

*Maria* é um dos quinze contos que compõem a obra *Olhos D'água*, uma coletânea repleta de questões relacionadas às minorias, sobretudo às mulheres negras e pobres, e às agruras pelas quais esses grupos sociais passam cotidianamente. Escancarando uma realidade social dura e desigual, a autora dá voz a personagens cuja luta diária pela sobrevivência é intensa, porém não menos cheia de poesia na sua representação literária.

O conto que analisaremos traz a história de uma empregada doméstica que, depois de um dia fatigante de trabalho, toma um ônibus em que coincidentemente encontra com o seu primeiro ex-marido e conversa com ele, que, logo após se despedir dela, assalta, com a ajuda de um comparsa, os passageiros daquele coletivo. Maria, desorientada com o que acabara de presenciar, pois sequer sabia que o seu antigo companheiro agora era bandido, de uma hora para a outra se vê cercada de pessoas que a apontam e a ofendem por julgarem-na cúmplice dos bandidos, uma vez que foi vista conversando com um deles e que foi também poupada por eles no assalto. Essa passagem do conto é particularmente interessante para a nossa análise por trazer uma variedade de posicionamentos avaliativos acerca de Maria manifestos numa discussão acalorada dentro do coletivo que resulta na sua trágica morte por parte dos passageiros.

Adiante, observaremos que a observação do conceito de polifonia na análise do conto pela perspectiva do Círculo de Bakhtin se dá de modo diferente ao empregado pela Análise Modular do Discurso, que, para estudar um objeto, o faz a partir de uma série de categorias que englobam desde elementos lexicais e sintáticos até a dimensão sociointeracional. Já no campo da Filosofia de Linguagem, a polifonia é um parâmetro por meio do qual se podem levantar diferentes projetos de sentido, visões de mundo e representações diversas acerca de qualquer questão que um *corpus* possa abarcar, não se atendo a questões exclusivamente gramaticais.

#### 5 *Maria pelo viés bakhtiniano: há polifonia no conto?*

Analisando o conto pela óptica bakhtiniana, pode-se notar uma multiplicidade de vozes que nele se manifestam. Contudo, cabe observar de que forma se dá a coexistência dessas vozes na obra da escritora mineira. Há uma voz narrativa que convive com as dos demais personagens e, no que tange a essa relação, parece haver uma postura de não sobreposição da primeira no seu diálogo com as demais. É bastante claro no conto que o narrador em momento algum faz juízos de valor quanto aos personagens, limitando-se a apenas relatar uma sucessão de fatos e a reproduzir os enunciados das personagens por meio de discurso indireto.

Assim sendo, a voz do narrador e as dos personagens, vistas de um modo geral nesse primeiro momento da análise, coabitam a história, resguardadas pelos mesmos

direitos em termos de valor de poder na trama. No entanto, já na inter-relação entre os personagens, há divergências que precisam ser destacadas. Dentre todos os que se encontram no ônibus, somente o motorista e um outro passageiro não nomeado se manifestam a favor da protagonista que está prestes a ser punida por ser suspeita de cumplicidade com o assalto que acabara de acontecer. Nesse momento, alguns se retiram do ônibus, enquanto os que permanecem se juntam para linchá-la sob gritos de puta, negra e safada.

Relembremos que, por polifonia, pressupõem-se os quatro itens que irão garantir a isonomia total entre as vozes que se fazem presentes em uma enunciação. Percebe-se no conto que há vozes que expressam julgamentos favoráveis e contrários à Maria e que, nesse embate acerca da culpa ou da inocência dela, pesam as vozes daqueles que a consideram coparticipante do assalto. Estas simplesmente ignoram as poucas vozes que se manifestam a favor da mulher e se lançam com extrema violência sobre ela, linchando-a brutalmente.

O desenrolar desse acontecimento nos mostra que há vozes preponderantes e vozes não ouvidas e, nesse sentido, cabe a relativização acerca da noção de polifonia. Se a polifonia pressupõe vozes que partilham de mesmo valor, poder, consciência e distinção, então vale questionar as assimetrias que se observam entre as vozes em jogo. Pensar na prevalência das vozes que concorrem para o linchamento de Maria e que estas exercem maior força sobre as demais, consumando tal atrocidade, implica levarmos em conta que essas que se lançam sobre ela demonstram maior poder e não encontram ressonância entre todas as demais presentes, pois lembremos que alguns tentam defendê-la enquanto outros abandonam o ônibus.

Nesses termos, temos uma corrente enunciativa, no desfecho do conto, em que aqueles que participam do ato de linchamento se impõem, contrariando outros sujeitos que reprovam o ato bárbaro. Em decorrência disso, tem-se uma assimetria baseada no fato de que as vozes presentes no coletivo apresentam juízos avaliativos e poder de intervenção desequilibrados. Portanto, não se pode falar em polifonia em linhas gerais no desfecho do conto, mas, no máximo, em uma conjugação de vozes com igual valor e poder apenas entre os sujeitos personagens que de fato participam do ato de linchamento. Entre esses e todos os outros personagens, há uma grande discrepância no que se refere ao valor e ao poder atribuídos.

### ***6 Maria a partir da perspectiva modular***

Da mesma forma como perscrutamos a polifonia bakhtiniana no conto *Maria*, faremos a seguir a análise do conceito pela perspectiva da Análise Modular do Discurso. Dada a natureza eminentemente dialógica do *corpus*, optamos por examiná-lo a partir do módulo interacional, da forma de organização enunciativa, para posteriormente chegarmos à forma complexa polifônica. Nesse sentido, detalharemos com mais precisão as informações necessárias para nossa análise.

Considerando a presença de discursos produzidos e formulados que estruturam o conto, percebemos que ele se organiza a partir do primeiro nível da estrutura enunciativa. Dessa forma, temos um discurso produzido pela escritora Conceição Evaristo (CE) que se inicia no primeiro ato e se encerra no último. Fazendo uma

correlação com as informações obtidas no enquadre interacional, podemos dizer que o primeiro nível da estrutura enunciativa se relaciona com os dois primeiros níveis interacionais do enquadre. A relação estabelecida refere-se à relação Conceição Evaristo/Público e à relação narrador/narratário, que apresenta grande força de ordem interacional, referente às ações realizadas pelos interlocutores em cada relação.

O segundo nível da estrutura enunciativa é marcado pelo discurso representado formulado, introduzido pela presença do narrador (N) que tem início no primeiro ato e fim no último. Em relação às informações interacionais, este segundo nível da estrutura enunciativa se relaciona com o segundo nível interacional do enquadre que propusemos para o conto. Esse nível estabelece a passagem para o mundo do narrado e aciona as etapas específicas da história do conto, no qual o narrador (N) introduz um discurso representado formulado, que coincide do início ao fim com os discursos dos níveis anteriores.

No último e terceiro nível da estrutura enunciativa, que se relaciona ao terceiro e também último nível do enquadre interacional, evidenciamos a relação entre os personagens do conto. Temos a presença de um discurso polifônico altamente marcado pela voz de outrem, que pode ser identificado pelo sintagma nominal todos. Ex: *A37 Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam T [gêmeos, A38 e da alegria dele].*

A organização complexa polifônica trata do fato de o discurso de um locutor poder apresentar vozes que correspondem a outros discursos ou outros pontos de vista diferentes do seu. Essas vozes representam palavras ou pensamentos do próprio locutor, do destinatário ou de outras pessoas, ou ainda pontos de vista não relacionados a locutores específicos. Nesse nível, mostram-se as funções de tais vozes no discurso cruzando as informações oriundas do módulo interacional com as formas de organização enunciativa.

A análise polifônica, de acordo com o MAM (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), se dá inicialmente pela descrição da organização enunciativa, uma vez que ela nos permite refletir sobre os discursos representados e os produzidos. Nas palavras de Rufino (2011):

A noção de polifonia adotada pela abordagem modular tem seus fundamentos na concepção de polifonia bakhtiniana [...] mas a grande contribuição trazida pela proposta de Roulet, em nosso ponto de vista, é a ideia da polifonia como uma noção complexa na qual podemos perceber a intervenção de outras formas de organização do discurso [...] A organização complexa polifônica trata do fato de o discurso de um locutor poder apresentar vozes que correspondem a outros discursos ou outros pontos de vista diferentes do seu. Essas vozes representam palavras ou pensamentos do próprio locutor, do destinatário ou de outras pessoas, ou ainda pontos de vista não relacionados a locutores específicos (RUFINO, 2011, p. 221-222).

Segundo nosso estudo, nesse conto temos a construção da identidade de vários personagens que foi evidenciada por meio da narradora, instituída pela autora, sobre a história de uma mulher negra, pobre e empregada doméstica que é cruelmente assassinada na volta para casa depois de um dia cansativo de serviço. A história é narrada em primeira pessoa por um narrador que é instituído pela escritora Conceição

Evaristo e que se dirige ao público/leitor a partir das vozes dos personagens. Desse modo, este nível da interação é evidenciado no terceiro nível do enquadre interacional que propusemos. Portanto, temos um discurso produzido pela escritora Conceição Evaristo (CE) que se inicia no primeiro ato e se encerra no último. *CE [ N [ A1 Maria estava parada a mais de meia hora no ponto de ônibus. [...] A170 que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho] ]*.

Podemos perceber, também, que existe uma relação entre a autora e a narradora, na qual a escritora utiliza-se da voz desta para sustentar seu discurso, sendo essa estratégia utilizada pela escritora para construir sua identidade negra relatando experiências pessoais. Na narrativa, após a voz da narradora, temos a voz da protagonista “Maria”, durante a qual a personagem interfere na condução narrativa do enredo, deixando clara a sua participação na história. Dessa forma, temos um discurso representado designado como diafônico, porque representa o discurso do interlocutor, ou seja, remete à voz da personagem. Juntamente com essa personagem surge uma outra: o ex-marido. Desse modo, as personagens vão se constituindo discursivamente, e a partir dessa evolução podemos verificar que vai se estabelecendo um elo entre eles no qual as atitudes presentes na fala de cada personagem mostram os valores individuais.

Nesse mesmo viés, é relevante ressaltar que nesse conto temos representado o discurso formulado polifônico, que vai trazer as vozes de terceiros, como, por exemplo, a voz do motorista do ônibus tentando defender a protagonista e impedir que o pior acontecesse. Logo, temos um discurso direto representado indiretamente, uma vez que a escritora usa a voz do outro para mostrar que alguém tentou impedir a desgraça. Porém, apenas uma pessoa se manifesta a favor da vítima, ou seja, é uma maioria contra um apenas, demonstrando o grande preconceito sofrido por um número de pessoas que são menosprezadas pela maior parte da população. Portanto, a partir da nossa análise, constatamos que a personagem Maria silencia, sob o ponto de vista polifônico, a partir do momento que não tenta se defender, uma vez que dá a entender que não adiantaria tentar argumentar em seu favor, demonstrando fragilidade e impotência diante dos agressores.

## 7 Considerações finais

Bakhtin (2011), reflete sobre o conceito de polifonia a partir do estudo realizado na obra de *Dostoiévski* e, nela, observa que as vozes dos personagens presentes nos romances desse escritor apresentavam independência na estrutura da obra sem, no entanto, deixarem de se influenciar mutuamente. Portanto, para Bakhtin (2011), em um mesmo texto ocorrem várias vozes se expressando ao mesmo tempo, o que corresponde diretamente ao fato de que no seio de todo discurso subjazem discursos outros, claramente expressos ou implícitos.

Nessa acepção, Bakhtin (2011) relaciona o romance polifônico ao conceito de dialogismo, uma vez que na polifonia os personagens estabelecem relações entre si modificando a interação do narrador junto a elas. Pensando a polifonia pelo viés bakhtiniano, diversas vozes se entrecruzam a partir da interação de personagens que possuem pontos de vista heterogeneamente constituídos, que ocupam lugares que se deixam interpenetrar pelos respectivos pontos de vista de outras vozes e consciências. E

isso resulta não apenas do diálogo entre os personagens, entre estes e o autor/narrador, ou entre a obra e o leitor, mas ainda da congregação de diferentes gêneros discursivos típica dos gêneros romanescos e afins, o que inclui os contos. Esse é o princípio discursivo por meio do qual um autor pode assumir nova posição na representação de personagens, como o fez Dostoiévski.

Como um desdobramento das ideias do círculo e a articulação delas a outros campos epistemológicos situados no âmbito dos estudos discursivos, a Análise Modular do Discurso também se centra no caráter dialógico da linguagem, porém com um enfoque um pouco diferente, que parte de aspectos marcadamente estruturais para em seguida compreender os papéis e efeitos destes elementos gramaticais e suas inter-relações, com vistas à compreensão do todo discursivo a que dão forma.

Ressaltemos, entretanto, que a dimensão estrutural não é desconsiderada no tratamento dado pela Filosofia da Linguagem, pois não podemos nos esquecer de que toda enunciação é concreta e depende de um sistema material compartilhado para que a comunicação seja operacional. Contudo, a abordagem bakhtiniana pondera que a língua considerada isoladamente pouco pode nos dizer em termos concretos. Mais importantes são as séries de representações em diálogo que o sistema linguístico permite manifestar e que tornam cada enunciação e seus consequentes efeitos de sentido únicos.

Percebemos, por conseguinte, que, tanto na Filosofia da Linguagem, quanto na Análise Modular do Discurso, é possível empreender análises à luz do conceito de polifonia e as suas gradações mais ou menos simétricas. O que diferencia ambas é apenas a forma como realizam tais análises. A primeira concebe a polifonia como um atributo passível de ser observado em qualquer enunciação, a partir de uma metodologia que pressupõe os aspectos estruturais da linguagem como a base material por meio da qual os sentidos, seu real objeto de análise, assumem um sem-fim de possíveis caminhos semânticos, enquanto a segunda lança mão de uma metodologia que subdivide o conceito em categorias de caráter linguístico e extralinguístico para enquadrar o seu objeto de análise a elas, dando igual ênfase a aspectos gramaticais e discursivos.

### *Referências*

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

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARINHO, Janice Helena Chaves. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. *Revista da Anpoll* 16. São Paulo, p. 75-100, jan./jun. 2004.

Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/551>.  
Acesso em: 12 jan. 2020.

NATALE, Raquelli; TOMAZI, Micheline Mattedi. Análise do discurso: o modelo de análise modular. *Revista (CON)TEXTOS Linguísticos*, Vitória, v. 6, n. 7, p. 242-256, 2012.  
Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4629>.  
Acesso em: 12 jan. 2020.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L; GROBET, A. A un modèle et um instrument d' analyse del'organisation du discours. Berne: Lang, 2001.

RUFINO, Janaína de Assis. *As Minhas Meninas: análise de estratégias discursivas em canções buarqueanas produzidas no período da ditadura militar*. 2011. 337f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos / POSLIN. Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DAJR-8MRG2K>. Acesso em: 12 jan. 2020.

## “Quando chegares ao hades, não hás-de encontrar amantes”: topoi clássicos do *carpe diem* (efemeridade da existência e convite amoroso) em poemas de Florbela Espanca

“When you get to hades, you will not find lovers”: classic topoi of *carpe diem* (the ephemerality of existence and loving invitation) in poems Florbela Espanca

### Larisse Marques Domingues

Atualmente, realiza Especialização em Literatura e Cultura pela Faculdade de Educação São Luís. Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O foco de pesquisa se centra nos Estudos Literários, especificamente, na articulação entre literatura e sociedade.

E-mail: [larissemarquesd@hotmail.com](mailto:larissemarquesd@hotmail.com)

### Rafael Lucas Santos da Silva

Mestre na área de Estudos Literários, na Linha de Pesquisa Literatura e Historicidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Realizando Especialização em Literatura Brasileira pela Faculdade de Educação São Luís. Possui Graduação em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Literatura Comparada, pesquisando principalmente os seguintes temas: literatura brasileira, literatura comparada, cultura brasileira, materialismo lacaniano, crítica literária e teoria literária, pensamento social e político brasileiro.

E-mail: [i3rafael@hotmail.com](mailto:i3rafael@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este artigo analisa poemas de Florbela Espanca (1894-1930) sob a perspectiva da investigação tópica, tendo como principal aporte teórico Achcar (1994), com o qual concordamos que a tópica “são unidades semânticas, para as quais cada poeta constrói a seu modo a forma de expressão” (ACHCAR, 1994, p. 54). A consolidação do gênero *carpe diem* surge quando “o hedonismo é sempre apresentado como resultante lógica da consciência da efemeridade” (ACHCAR, 1994, p. 67), de modo que procuramos refletir acerca da permanência dessa retórica temática e lugares-comuns da lírica greco-latina na lírica contemporânea, a partir de uma reflexão comparativa com a poetisa autora de *Livro de mágoas*. A construção da análise se baseia, assim, em um *corpus* composto por três poemas de Florbela Espanca — “O nosso mundo”, “Mocidade” e “Amar!” — a partir dos quais demonstramos práticas intertextuais relativas à tópica da efemeridade e suas variações: o *carpe diem* e o convite amoroso.

**Palavras-chave:** Lírica greco-latina. Lírica moderna. Tópica literária. *Carpe diem*.

**Abstract:** This article analyzes poems by Florbela Espanca (1894-1930) from the perspective of topical research, having Achcar (1994) as the main theoretical support, as we agree that the topic “are semantic units, for which each poet constructs his mode of expression” (ACHCAR,

1994, p. 54). The consolidation of the genre *carpe diem* arises when “hedonism is always presented as the logic of the awareness of ephemerality” (ACHCAR, 1994, p. 67). The aim here is to demonstrate the permanence of thematic rhetoric and common places in Greco-Latin lyric in contemporary lyric, from a comparative reflection with the poet author of *Livro de mágoas*. The construction of the analysis is based on a *corpus* composed of three poems, three by Florbela Espanca — “O nosso mundo”, “Mocidade” and “Amar!” — from which we demonstrate intertextual practices related to the topic of ephemerality and its variations: the *carpe diem* and the loving invitation.

**Keywords:** Greco-Latin lyric. Modern lyric. Literary topic. *Carpe diem*.

---

## 1 Considerações iniciais

*Feitas as exceções devidas não se lêem muito os clássicos no Brasil. [...] Cada tempo tem o seu estilo. Mas estudar-lhes as formas mais apuradas da linguagem, desentranhar deles mil riquezas, que, à força de velhas se fazem novas, não me parece que se deva desprezar. Nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos; com os haveres de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum. (MACHADO DE ASSIS, 1997, v. 3, p. 809).*

Por que evocar lugares-comuns da lírica greco-latina para focalizar uma das faces da poesia de Florbela Espanca? Acreditamos ser possível aquilatar, pois, que, na obra poética da poetisa, existam certos poemas em que o erotismo e o desejo sensual do amor se manifestam a partir de uma relação intertextual à tópica clássica da Antiguidade greco-romana da efemeridade e suas variações: o *carpe diem* e o convite amoroso.

Espera-se, com isso, contribuir para construção de um novo olhar acerca da obra poética de Florbela Espanca, que evite o biografismo tradicional, uma vez que, conforme Magalhães (2014), a recepção da obra florbeliana é marcada por uma “associação indiscriminada entre a vida e a arte de Florbela Espanca, que reflete a criação de uma imagem de cunho romântico da poetisa” (MAGALHÃES, 2014, p. 02). Em vista disso, surge a importância de analisar poemas de Florbela Espanca sob a perspectiva da investigação tópica, compreendendo, pois, que os lugares-comuns quando visitados, utilizados e invertidos tornam-se um elo numa cadeia de transmissão da tradição literária; esse aspecto constata que “parte considerável da poesia recente mantém com a tradição tópica uma profícua relação” (PIRES, 2007, p. 7) e cuja compreensão “têm relativizado e minado, na essência, os conceitos modernos de originalidade e novidade, tão pisados e repisados desde o Romantismo” (PIRES, 2007, p. 27).

Costa Lima (2002) explica que o *pathos* de um individualismo egocêntrico, com o qual se valoriza o subjetivismo como força motriz da autoexpressão do artista, é uma história recente, que surgiu particularmente a partir do Romantismo.

Nesse período, frequentemente a tradição foi considerada o ópio do artista, que oblitera o fluxo caudaloso de seus sentimentos. As noções de *expressão da subjetividade* e *subjetividade criativa* sobrepujaram, assim, o princípio de decoro com o rigor

preceptístico, permitindo que o advento do Romantismo tenha correspondido “a falência das preceptísticas, a morte reservada aos *genres bien tranches* [...]” e cujo resultado foi a preposição de que “a poesia se justifica como expressão de uma alma superior, que não tem modelos a seguir, nem outras regras senão as que demanda sua inspiração” (LIMA, 2002, p. 262, grifo nosso).

Essa quebra das regras e convenções implicou, pois, o intento de solapar o princípio da “imitação dos antigos” como critério essencial da legitimidade literária, o que resultou, de fato, na oclusão das noções de *imitatio* e de *aemulatio*, — inclusive da marginalização do questionamento acerca das relações entre gêneros literários e a negação de um espaço fundamentalmente intertextual da produção artística.

Entretanto, Achcar (1994) lembra que, a partir do decênio de 1920, “o fenômeno de um texto retomar outro, por meio de citações, alusões, inversões, paródicas ou não, passou a ser visto como elemento essencial do discurso literário” (ACHCAR, 1994, p. 13).

Dessa maneira, sucedeu no século XX uma expansão inédita na pesquisa universitária de distintas correntes teórico-críticas no âmbito dos Estudos Literários e da Literatura comparada, que permitiram superar a ingenuidade idealista do movimento romântico, reconhecendo o dialogismo da produção artística.

Achcar (1994) e Vasconcellos (2007) assinalam que, desde o decênio de 1980, as análises intertextuais vêm ganhando cada vez mais espaço no campo dos Estudos Clássicos. É o caso do brilhante *Lírica e lugar-comum*, publicado em 1992, no qual Achcar (1994) se dedicou a empreender análises intertextuais, centrando-se na questão da tópica, sobretudo a partir das ideias de Francis Cairns; Achcar (1994) concorda com a noção denominada por este autor de “‘composição genérica’, o qual corresponde a uma codificação da prática intertextual” (ACHCAR, 1994, p. 18).

Por esse ângulo, portanto, trata-se de inquirir como “um poema toma do repertório tradicional uma série de lugares-comuns e, juntamente, a maneira de organizá-los, derivando daí sua pertinência genérica”. (ACHCAR, 1994, p. 18).

Com isso em vista, perscrutaremos na próxima seção como Achcar (1994) compreende a dinâmica dessa prática intertextual na lírica greco-latina, focalizando especialmente as tópicas (lugares-comuns) do gênero poético denominado pelo autor como *carpe diem*. Veremos ainda como essas tópicas indiciam a transmissão de uma tradição literária, possibilitando uma compreensão do poema sem extrapolação psicológica ou biografista. Dessa maneira, na perspectiva de uma investigação tópica, analisaremos um *corpus* de poemas de Florbela Espanca, com o propósito de demonstrar a incorporação de tópicas referentes ao *carpe diem*.

## **2 “Disfruta o dia de hoje, acreditando / o mínimo possível no amanhã”: a constituição do gênero poético *Carpe Diem***

A consciência da finitude da vida é a condição elementar para a concepção hedonista do *carpe diem*, segundo a qual se busca saborear cada instante em sua fragilidade e beleza. Embora a poesia do *carpe diem* tenha encontrado em Roma um ambiente especialmente propício para consolidação, tendo a lírica de Catulo e Horácio como exemplos proeminentes, o caráter efêmero da vida é uma tópica lírica já presente

no “mais antigo lírico que conhecemos, Arquíloco, do início do século VII a. C.” (ACHCAR, 1994, p. 61) e prevista (ou com ascendência) em Homero, que institui o caráter efêmero por meio do símile das “folhas caídas” na *Iliada*, a qual consiste em se recorrer a elementos da natureza para se falar da degeneração das gerações humanas: “As gerações dos mortais assemelham-se às folhas das árvores, / que, umas, os ventos atiram no solo, sem vida; outras brotam / na primavera, de novo [...]” (HOMERO *apud* ACHCAR, 1994, p. 61).

*Carpe* é imperativo do verbo *carpere*, que tem, entre seus principais sentidos, “colher”, “fruir”, “gozar”, enquanto *diem* é “o dia de hoje”, “o momento presente”, que, por força da transposição de sentido operada, é equiparado a uma flor ou a um fruto, o que implica sua efemeridade, de modo que “na lírica do *carpe diem*, [...] o hedonismo é sempre apresentado como resultante lógica da consciência da efemeridade” (ACHCAR, 1994, p. 67).

Ao fazer uma arqueologia da genealogia do *carpe diem*, Achcar (1994) demonstra sua longa tradição na lírica ocidental que passa por Homero, Hesíodo, Aristófanes, Semônides de Amorgos e Alceu, na Grécia, e por Catulo e Horácio, em Roma, concluindo ser “muito frequente na poesia antiga, com prolongamentos numerosos também nas literaturas de línguas modernas, desde o fim da Idade Média, ele tem em seu centro a consideração da efemeridade da existência e o convite ao prazer” (ACHCAR, 1994, p. 20).

A partir do estudo de Achcar (1994), compreende-se que, após de seu estágio helenístico, a poesia do *carpe diem* foi cultivada como gênero “na geração de Catulo, no grupo dos *neóteroi* ou modernistas helenizantes” (ACHCAR, 1994, p. 74) e cujo exemplo característico é a Ode *carmina* 5 “Vivamos, minha Lésbia, e amemos”. Acerca das “coordenadas socioculturais adequadas” ao florescimento do *carpe diem* em Roma, o autor argumenta que “sem dúvida teve importância nessa aceitação o pragmatismo característico da sociedade romana, incluindo seu estoicismo, na sua consideração desidealizada da existência [...]” (ACHCAR, 1994, p. 74).

Horácio, por sua vez, foi eminente utilizador das tópicas do gênero *carpe diem*, explorando com habilidade novas possibilidades de organização dos lugares-comuns, de maneira que Achcar (1994) assinala que “a lírica de Horácio desperta mais atenção que a de Catulo e as modulações horacianas do tema hedonista encontraram numerosos intérpretes” (ACHCAR, 1994, p. 77). Com efeito, em Horácio, o gênero *carpe diem* assume a forma definitiva que tanto influenciará a tradição lírica de língua portuguesa, com o eterno verso “*carpe diem, quam minimum credula postero*”, pertencente à famosa *Ode a Leuconoé*, que se trata de uma exortação ao prazer: “Horácio recomenda consumo imediato [do vinho]: é verdade que o vinho pode melhorar se o deixares em repouso, mas talvez não o bebas. A desconfiança Epicurista do amanhã não poderia ser expressa mais vividamente” (ACHCAR, 1994, p. 92).

Dessa maneira, o autor focaliza o “repertório de elementos básicos” dessa temática utilizada pelos poetas para construir seus poemas, assinalando o quanto a temática da efemeridade e a do hedonismo se constituíram em esquemas expressivos, isto é, “unidades semânticas, para as quais cada poeta constrói a seu modo a forma de expressão” (ACHCAR, 1994, p. 54) — que, consagrados pela tradição, foram utilizados em diferentes momentos literários.

Esses esquemas expressivos são, pois, a tópica que Achcar (1994) compreende, na esteira de Cairns, como “as menores divisões do material de qualquer gênero, úteis para fins analíticos” (ACHCAR, 1994, p. 28). Visto isso, ao se debruçar no período helenístico ao romano para traçar a genealogia do gênero *carpe diem*, Achcar (1994) consegue reconstruir um quadro com sete tópicos de repertório:

1. Considerações sobre a instabilidade, a incerteza e a fugacidade da existência, geralmente com símiles do mundo natural (com ou sem ilustração mítica) e antíteses como inverno-primavera, juventude e velhice, dia-noite, perenidade-finitude;
2. Advertência sobre a inutilidade das preocupações com o futuro;
3. Advertência sobre esperanças descabidas;
4. *memento mori*, com ou sem *exempla* e imagens enfatizadoras;
5. Advertências ameaçadoras sobre a velhice;
6. Conselho de resignar-se ao que os deuses nos reservam;
7. Exortação ao gozo do presente, convite ao vinho, à festa, ao amor (ACHCAR, 1994, p. 73).

Tendo em vista esse quadro e a importância da lírica de Horácio, nos reportaremos a seus poemas paradigmáticos ao explicitarmos a permanência da temática da efemeridade e do hedonismo, sobretudo da variante do *carpe diem* denominada *convite amoroso*, no *corpus* selecionado a partir da produção poética de Florbela Espanca.

### 3 “Antes que o corpo alardeie / sua mísera condição”: a estratégia do uso de lugares-comuns na lírica de Florbela Espanca

Florbela é alentejana de Vila Viçosa e, devido ao suicídio em 1930, viveu apenas 36 anos. A pouca idade a fez publicar apenas dois volumes de poesia: *Livro de mágoas* (1919) e o *Livro de Sórora Saudade* (1923), e também um volume póstumo, o *Charneca em Flor* (1931). Em Portugal, nesse período em que a poetisa produz sua obra, predominava um pensamento conservador e autoritário, em que, além de não favorecer a expressão dos impulsos sexuais femininos, ainda a poesia feminina era considerada como “mera prenda doméstica sem nenhum conhecimento da tradição poética e sem nenhuma finalidade artística” (DAL FARRA, 1996, p. XVIII).

O nosso *corpus* de análise é composto por três poemas de Florbela Espanca — “O nosso mundo”, “Mocidade” e “Amar!” —, nos quais a experiência erótica vivida pelo sujeito poético florbeliano é resultante da compreensão da inexorável passagem do tempo e a urgência de se aproveitá-lo, sendo, por consequência, a morte como elemento que permite a entrega dos amantes sem preocupações de ordem moral, aspecto este que se resume no primeiro quarteto do poema “Volúpia”:

No divino impudor da mocidade,  
Nesse êxtase pagão que vence a sorte,  
Num frêmito vibrante de ansiedade,  
Dou-te meu corpo prometido à morte!

(ESPANCA, 1996, p. 238).

Se o “corpo” é inexoravelmente “prometido à morte!”, torna-se necessário aproveitar a vida em tudo o que ela possa oferecer, vivendo o aqui e o agora porque o amanhã é incerto. Em nenhum dos poemas de nosso *corpus* há, pois, alusão a poetas ou à lírica greco-latina. Aliás, em uma investigação sob a perspectiva tópica isso não é necessário, pois se considera que “sem citar necessariamente o predecessor ou predecessores, um poeta se filia a toda uma tradição, tratando da temática típica desse gênero” (VASCONCELLOS, 2007, p. 251). Dessa maneira, portanto, mais do que empreender suposições de possível influência de poetas latinos na produção poética da poetisa, existe aqui o propósito de explicitar a incorporação de tópicos do *carpe diem* como práticas intertextuais. E no que se refere à concepção da lírica, nossa abordagem do *corpus* tem como pressuposto a seguinte definição elaborada por Merquior (1997, p. 27):

Poema é uma espécie de mensagem verbal fortemente regida, quanto ao funcionamento da linguagem, pela projeção do princípio de equivalência do plano da seleção das palavras para o plano de sua sequência na frase. Esta mensagem consiste na imitação de estados de ânimo (*stasis*), e tem por finalidade a transmissão indireta, por meio de estímulos não puramente intelectuais, de um conhecimento especial acerca de aspectos da existência considerados de interesse permanente para a humanidade.

Assim, a rigor, o *aspecto da existência* que atribuem significação aos três poemas da poetisa são o sentimento amoroso e a consciência da efemeridade da existência a partir dos quais o eu-lírico queira gozar hedonisticamente o prazer do sentimento amoroso.

O soneto “O nosso mundo” expressa caracteristicamente a fome do mundo/vida e a sede de amor/prazer:

Eu bebo a Vida, a Vida, a longos tragos  
Como um divino vinho de Falerno!  
Poisando em ti o meu amor eterno  
Como poisam as folhas sobre os lagos...

Os meus sonhos agora são mais vagos...  
O teu olhar em mim, hoje, é mais terno...  
E a Vida já não é o rubro inferno  
Todo fantasmas tristes e pressagos!

A vida, meu Amor, quero vivê-la!  
Na mesma taça erguida em tuas mãos,  
Bocas unidas hemos de bebê-la!

Que importa o mundo e as ilusões defuntas?...  
Que importa o mundo e seus orgulhos vãos?...  
O mundo, Amor?... As nossas bocas juntas!...

(ESPANCA, 1996, p. 182).

Percebe-se que, nos dois versos iniciais do soneto, a proposição do eu lírico é projetar a interpenetração das imagens de sorver a vida a longos tragos como se sorve um vinho; este é utilizado como campo semântico para articular como o eu lírico em sua subjetividade faz a preleção pelo prazer. O vinho de Falerno foi um tinto de alta classe, muito apreciado pelos imperadores e pela elite romana, de modo que se encontram menções a ele em Catulo e Horácio. Castro (1998) esclarece que “nalguns *carmina* de Catulo encontramos esse enquadramento de *mollitia* (voluptuosidade) onde surge o beijo, o beijo nas taças de vinho de bordos humedecidos pelos lábios de outrem, é também ele um *ludus*, imitação de uma relação amorosa” (CASTRO, 1998, p. 117). Já em Horácio, temos que “as taças foram feitas para as alegrias” (*apud* CASTRO, 1998, p. 120).

Ainda sobre esse aspecto, Achcar (1994), por sua vez, evidenciou que o vinho surge como “exortação a aderir o dia” (ACHCAR, 1994, p. 70) em fragmentos de Alceu:

Bebamos; por que esperamos as lâmpadas? [sobra] um dedo de dia [ou: o dia é breve como um dedo]; apanha, meu caro, as grandes taças decoradas. O filho de Sêmele e Zeus [Diôniso] deu aos homens o vinho como olvido dos tormentos, Misturando uma parte [de água] a duas [de vinho], enche as taças até a borda, e que uma se siga a outra (ALCEU *apud* ACHCAR, 1994, p. 71).

Em conformidade com o autor, esse modelo de lírica simpótica pode ser considerada como a *lírica do tu*, por se estruturar em sujeito dialogante (o enunciador), seu interlocutor (o enunciatário) e a exortação. Tal estrutura se encontra no soneto em questão de Florbela, em que o enunciador é o próprio eu lírico que aparece marcado pelo pronome *eu* e o verbo *quero* e cujo interlocutor se evidencia entre os versos 3 a 9, com o pronome *ti*, sendo que os dois tercetos realizam a exortação hedonista, a qual ganha vivacidade com o predomínio dos verbos no presente indicativo e o teor imperativo dos pontos de exclamação, nos lembrando da famosa *Ode a Leuconoé*:

Tu não indagues (é ímpio saber) qual o fim que a mim e a ti os deuses tenham dado, Leuconoé, nem recorras aos números babilônicos. Tão melhor é suportar o que será! Quer Júpiter te haja concedido muitos invernos, quer seja o último o que agora debilita o mar Tirreno nas rochas contrapostas, que sejas sábia, coes os vinhos e, no espaço breve, cortes a longa esperança. Enquanto estamos falando, terá fugido o tempo invejoso; colhe o dia, quanto menos confiada no de amanhã (HORÁCIO *apud* ACHCAR, 1994, p. 88).

Assim, a rigor, do quadro de tópicos exposto na seção anterior, é possível identificar no poema “O nosso mundo” o uso da sequência 7, 4, 7, 1, 7, de modo que a exortação ao hedonismo organiza o centro temático do poema, que retorna no último terceto:

[...]  
Que importa o mundo e as ilusões defuntas?...

Que importa o mundo e seus orgulhos vãos?...  
O mundo, Amor?... As nossas bocas juntas!...  
(ESPANCA, 1996, p. 182).

Aqui, as expressões “mundo”, “ilusões defuntas” e “orgulhos vãos” implicam aproveitar o dia sem se fiar no amanhã, desconsiderando tudo que possa impedir essa fruição, como “as preocupações com o futuro, as ‘questões severas’ da vida pública, a preocupação com a riqueza, o apego aos bens” (ACHCAR, 1994, p. 97). Conforme o segundo quarteto, deixar de lado “ilusões defuntas” e “orgulhos vãos” possibilita que a vida deixe de ser “o rubro inferno / Todo fantasmas tristes e pressagos!”, cujo verso compõe uma antítese entre claro-escuro, isto é, prazer e tristeza, sugerindo que a presença do amor, da união entre os amantes (claro) constantemente ilumina a vida, a realidade (rubra/trevas/efêmera).

Sendo assim, compreendemos que o último terceto arremata a temática da efemeridade da existência e do hedonismo, contendo as tópicas (1) *considerações sobre a instabilidade, a incerteza e a fugacidade da existência*, (2) *a inutilidade das preocupações com o futuro* e (7) *exortação ao gozo do presente, convite ao vinho e ao amor*.

No poema “Mocidade” é saudada a coragem de viver o instante e a fruição do prazer, “antes que o corpo alardeie / sua mísera condição”, em uma exortação hedonista que expressa a exuberância da juventude, com adjetivação e metáforas:

A mocidade esplêndida, vibrante,  
Ardente, extraordinária, audaciosa.  
Que vê num cardo a folha duma rosa,  
Na gota de água o brilho dum diamante;  
[...]  
(ESPANCA, 1996, p. 231).

No entanto, não se trata aqui “da inconseqüência juvenil, inconsciente dos limites da existência” (ACHCAR, 1994, p. 67), que é criticada na elegia de Semônides de Amorgos: “juventude, com ânimo leviano [...] tem a esperança de nem envelhecer nem morrer” (SIMÔNIDES *apud* ACHCAR, 1994, p. 65). Esse aspecto de conotação negativa em relação à juventude é expresso no segundo quarteto:

Essa que fez de mim Judeu Errante  
Do espírito, a torrente caudalosa,  
Dos vendavais irmã tempestuosa,  
- Trago-a em mim vermelha, triunfante!  
(ESPANCA, 1996, p. 231).

Assim, “torrente caudalosa” e “irmã tempestuosa dos vendavais” remetem para a postura da inconseqüência juvenil, a qual, de acordo com o último terceto, não molda mais a subjetividade do eu lírico, dado que agora já possui a consciência da efemeridade da existência (“a vida, água a fugir...”), sendo que dessa consciência resulta o convite amoroso:

[...]  
 Ama-me doida, estonteadoramente,  
 O meu Amor! que o coração da gente  
 É tão pequeno... e a vida, água a fugir...  
 (ESPANCA, 1996, p. 231).

Compreendemos, por isso, que, nesse terceto, está expressa que a preocupação com o movimento da vida em direção a sua extinção apresenta como resultado a urgência do eu lírico em entregar-se aos prazeres da paixão, com a incorporação das tópicas 7 e 1. Talvez não seja exagero remeter a analogia da vida como a água, no último verso, à símile das “folhas caídas”, no sentido em que é utilizado um elemento da natureza para se falar do caráter efêmero da vida.

A reflexão acerca da incorporação da tópica pode ainda ser validada se lembrarmos que, a partir do final do século XIX, a morte se tornou inominável, de tal modo que “tudo se passa como se nem eu nem os que me são caros não fôssemos mais mortais” (ARIÈS, 2012, p. 100). A conclusão historiográfica é que “o afastamento da morte do discurso e dos meios familiares de comunicação pertenceria, como a prioridade do bem-estar e do consumo, ao modelo das sociedades industriais” (ARIÈS, 2012, p. 163). A mudança de comportamento em face da fatalidade da morte também pode ser compreendida a partir dos estudos do filósofo Walter Benjamin (1892-1940), que argumentou sobre a perda de força da ideia de morte nas sociedades industrializadas:

No decorrer dos últimos séculos, pode-se observar que a ideia de morte vem perdendo, na consciência coletiva, sua onipresença e sua força de evocação. Esse processo se acelera em suas últimas etapas. Durante o século XIX, a sociedade burguesa produziu, com as instituições higiênicas e sociais, privadas e públicas, um efeito colateral que inconscientemente talvez tivesse sido seu objetivo principal: permitir aos homens evitarem o espetáculo da morte. Morrer era antes um episódio público na vida do indivíduo e seu caráter era altamente exemplar. [...] hoje a morte é cada vez mais expulsa do universo dos vivos. Antes não havia uma só casa e quase nenhum quarto em que não tivesse morrido alguém. Hoje, os burgueses vivem em espaços depurados de qualquer morte, e, quando chegar sua hora, serão depositados por seus herdeiros em sanatórios e hospitais (BENJAMIN, 1985, p. 207).

Ao recorrer à tópica da efemeridade da existência, Florbela Espanca resgata, pois, a importância de sempre se levar em consideração a consciência da mortalidade, sem a qual não se poder ser alegre verdadeiramente. Nos três poemas aqui analisados, a exortação hedonista surge com a consciência da “miserável condição” do corpo dos amantes, isto é, a efemeridade da existência, que faz o eu-lírico ter a lucidez do pouco tempo para a fruição do prazer.

O soneto “Amar!” também incorpora a temática da efemeridade da existência e, a partir dessa consciência do eu lírico, surge o convite amoroso:

Eu quero amar, amar perdidamente!  
Amar só por amar: Aqui... além...  
Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente  
Amar! Amar! E não amar ninguém!

Recordar? Esquecer? Indiferente!...  
Prender ou desprender? É mal? É bem?  
Quem disser que se pode amar alguém  
Durante a vida inteira é porque mente!

Há uma Primavera em cada vida:  
É preciso cantá-la assim florida,  
Pois se Deus nos deu voz, foi pra cantar!

E se um dia hei-de ser pó, cinza e nada  
Que seja a minha noite uma alvorada,  
Que me saiba perder... pra me encontrar...  
(ESPANCA, 1996, p. 232).

A temática desse soneto é a busca hedonista do prazer da paixão/amor. Os versos do primeiro quarteto incorporam as tópicas 3 e 7, ao apresentar um eu lírico feminino despreocupado com as imposições sociais querendo fruir os prazeres amorosos. Esse aspecto temático também é enlaçado no plano sonoro, com a repetição de vogais abertas e de sons nasais, assim como da vibrante /r/, que concorrem para um efeito de fluidez, deslizamento, suscitando a ideia libertária e hedonista do sentimento amoroso.

Os dois últimos versos do segundo quarteto incorporam a tópica 1, circunscrevendo que pela instabilidade da existência é impossível um amor para a vida inteira, o que é ressaltado pelos seguintes versos do último terceto:

[...]  
E se um dia hei-de ser pó, cinza e nada  
Que seja a minha noite uma alvorada,  
[...]

Nesses versos, portanto, fica evidente que o hedonismo do prazer da paixão/amor é apresentado como resultante lógica da consciência da efemeridade da existência. É possível ainda aproximar esses versos ao epigrama 85, de Asclepiades na Antologia palatina (*apud* SILVA, 2011, p. 177):

Preservas a virgindade.  
Mas o que ganhas, menina?  
Quando chegares ao Hades,  
não hás-de encontrar amantes.

Entre os vivos as delícias  
da Cípris. Lá no Aqueronte,

oh virgem, nós jazeremos  
apenas ossos e pó.

É, pois, importante ressaltar que os convites amorosos dos poemas analisados até aqui não estão associados à “profecia ameaçadora”, a qual, “na poesia erótica [...] toma a forma do discurso do amante ao amado que não cede à paixão daquele” (ACHCAR, 1994, p. 128).

O autor de *Lírica e lugar-comum* demonstrou que vários são os poetas que recorrem à “profecia ameaçadora” para realizar o convite amoroso, como Camões, Villon, Baudelaire, Ricardo Reis, entre outros. No entanto, Achcar (1994) assinala que a Ode *Carmina 5*, de Catulo, é exemplo característico de que o convite amoroso pode apenas circunscrever-se ao *carpe diem*, sem recorrer à “profecia ameaçadora”:

Vivamos, minha Lésbia, e amemos, e atribuamos aos rumores dos velhos mais severos, todos, o valor de um vintém. Os sóis podem pôr-se e retornar, mas nós, uma vez que se põe a nossa breve luz, devemos dormir uma só e perpétua noite. Dá-me mil beijos, depois cem, depois outros mil, depois mais cem, depois, sem cessar, outros mil, depois cem. Depois, quando já tivermos acumulado muitos mil, embaralhemos a conta, para que não saibamos, e para que algum malévolo não nos possa invejar [= pôr mau olhado], quando saiba que tantos foram os beijos (CATULO *apud* ACHCAR, 1994, p. 74).

Em relação ao convite amoroso, Achcar (1994) reitera que Catulo é evocado como o representante antigo dessa tradição poética; de fato, o *Carmen 5* do poeta veronense é talvez o mais célebre dos convites amorosos que nos ficaram da Antiguidade, de maneira que “a passagem do tempo é sempre a justificativa do convite” (ACHCAR, 1994, p. 127). O autor destaca nesta Ode o “ambiente de simpósio”, pois nela o destinatário surge identificado pelo nome próprio, Lésbia; de modo igual, temos o ambiente de simpósio no soneto “O nosso mundo”, de Florbela, embora o interlocutor não apareça explicitamente com nome próprio. Além das tópicas 1 e 7, contidas nesta Ode e também em todos os poemas analisados, sendo que em “O nosso mundo” e “Amar!” ocorre expressão lírica equivalente à tópica 2.

Verifica-se, assim, que a poetisa incorpora em seus poemas as mesmas tópicas utilizadas por Catulo, de modo que podemos asseverar que isto implica a intertextualidade, embora não haja nenhuma retomada explícita do poeta veronense. No célebre ensaio *Tradição e talento individual*, publicado em 1919, Eliot (1989) advogava que “nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e artistas mortos” (ELIOT, 1989, p. 39).

Contudo, conforme argumentação de Bakhtin (2006), num encontro dialógico entre culturas “elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2006, p. 366).

Com efeito, mesmo havendo nos poemas de Florbela lugares-comuns da lírica romana, a poetisa apresenta um fazer poético inovador. O aspecto mais evidente do estilo lírico de Florbela, quanto aos poemas selecionados, reside na estrutura do soneto

petrarquiano (dois quartetos e dois tercetos), com versos decassílabos e esquemas de rimas interpoladas. Esse estilo é utilizado para elaboração de convites amorosos, nos quais uma mulher (voz lírica feminina) faz a corte ao homem, contribuindo para desfazer a condição da mulher com uma quebra dos valores tradicionais do papel social, no sentido em que os convites amorosos de seus poemas realizam uma quebra do discurso da performatividade de mulheres “respeitáveis”, que surge de um ideal regulatório sexista que relega as mulheres à passividade.

#### 4 O sentido histórico da tradição, convite amoroso e questões de gênero: ideias finais

O fio condutor para elaborar estas reflexões e análises acerca de poemas de Florbela Espanca foram as penetrantes investigações de Francisco Achcar em *Lírica e lugar-comum*. Embora não tenham sido visadas análises exaustivas, buscamos demonstrar em detalhes como o *corpus* de poemas selecionados possui um discurso poético estruturado nas temáticas da efemeridade da existência e do hedonismo, com incorporação de tópicos referentes ao *carpe diem*. Evidenciou-se, portanto, que, em todos os cinco poemas de nosso *corpus*, o *carpe diem* pode ser identificado, bem como sua consequência, o convite amoroso. É claro que, como esclarece Achcar (1994), ao longo dos séculos, “as transformações por que passou o gênero do convite amoroso (e/ou da profecia ameaçadora) [...] são extensas” (ACHCAR, 1994, p. 140). Mesmo assim, pode-se considerar, sem receio de exagero, que a poetisa mantém relação com a construção da lírica greco-romana, a partir da incorporação de tópicos consagrados por Catulo e Horácio, de maneira tal que a sutileza e a riqueza desse processo intertextual nos fazem atinar ao sentido histórico da tradição, conforme a argumentação do poeta e ensaísta inglês:

*A tradição implica um significado muito mais amplo. Ela não pode ser herdada, e se alguém a deseja, deve conquistá-la através de um grande esforço. Ela envolve, em primeiro lugar, o sentido histórico, que podemos considerar quase indispensável a alguém que pretenda continuar poeta depois dos vinte e cinco anos; e o sentido histórico implica a percepção, não apenas da caducidade do passado, mas de sua presença; o sentido histórico leva um homem a escrever não somente com a própria geração a que pertence em seus ossos, mas com um sentimento de que toda a literatura europeia desde Homero e, nela incluída, toda a literatura de seu próprio país têm uma existência simultânea e constituem uma ordem simultânea. Esse sentido histórico, que é o sentido tanto do atemporal quanto do temporal e do atemporal e do temporal reunidos, é que torna um escritor tradicional. E é isso que, ao mesmo tempo, faz com que um escritor se torne mais agudamente consciente de seu lugar no tempo, de sua própria contemporaneidade (ELIOT, 1989, p. 38-39, grifos nossos).*

Ou seja, não se trata aqui de uma repetição servil a uma tradição preservada em formol e naftalina; o poeta precisa, na realidade, de esforço e, inclusive, criatividade para se apropriar da tradição e isto faz, no contexto de nossas análises, com que a apropriação das tópicos pela poetisa também seja um modo de serem agudamente conscientes de sua própria contemporaneidade. De fato, isto implica que “o estudo e o

mapeamento das migrações [tópicas], por mais fascinantes que sejam em si mesmos, não podem e não devem ficar no vazio da erudição de gabinete”, uma vez que as incorporações e inversões de tópicos, “propiciam uma produtiva reflexão sobre os problemas sociais, políticos e culturais que vincam dado país em dado momento histórico, bem como a maneira como esses problemas são apresentados e representados pela especificidade da poesia lírica” (PIRES, 2007, p. 21).

A esse respeito, o que poderíamos assinalar agora apenas de forma telegráfica para não estendermos ainda mais este artigo reside na prerrogativa canônica do uso masculino dessas tópicos que fez, por sua vez, repetir estereótipos culturais da imagem feminina. A apropriação tópica do ponto de vista da mulher para expressar seus desejos sem restrições pode ser apreendida como um desafio, conforme indicam os dois tercetos do soneto “Ser mulher”, de Gilka Machado (1978), acerca dos grilhões da opressão de gênero:

Ser mulher, calcular todo infinito curto  
Para a larga expansão do desejado surto,  
No Ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, e oh! Atroz, tantálica tristeza!  
Ficar na vida qual uma águia inerte, presa  
Nos pesados grilhões dos preceitos sociais!  
(MACHADO, 1978, p. 56)

Ou seja, pode-se apreender uma relação íntima entre o convite amoroso, gênero e sexualidade fazendo com que os poemas de Florbela Espanca adquiram uma dimensão social e política, buscando contribuir para quebrar esses “pesados grilhões dos preceitos sociais” que subordinam as mulheres, visto que traz para o local da agência o corpo e os seus desejos, dando voz ao corpo feminino.

Desse modo, retomar tópicos da lírica greco-latina no século XX, para realizar convites amorosos do ponto de vista feminino, é, pois, exigir um espaço que não seja mais o de papéis atribuídos pela ideologia patriarcal. E por isso Florbela “sabota a sagrada constituição portuguesa, quanto flagrantes de uma vida erótica insuportável à pudicícia salazarista” (DAL FARRA, 1996, p. XXI). Em suma e dito de outro modo, o convite amoroso como força propulsora dos poemas de nosso *corpus* está relacionado ao anseio pela liberdade das amarras que secularmente foram construídas pelo pensamento e domínio patriarcal que emparedam as mulheres, na esfera tanto sexual quanto na sociocultural.

### *Referências*

ACHCAR, Francisco. *Lírica e lugar-comum: alguns temas de Horácio e sua presença em Português*. São Paulo: Edusp, 1994.

ARIÈS, Philippe. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTRO, I. O. Nunc est bibendum: a pala e o vinho no symposium e na comissatio. *RUN - Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, Lisboa, n. 12, p. 111-120, 1998.

DAL FARRA, Maria Lúcia. Florbela: um caso feminino e poético. In: ESPANCA, Florbela. *Poemas de Florbela Espanca*. Org. Maria Lucia Dal Farra. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. V-LXI.

ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: \_\_\_\_\_. *Ensaaios*. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

ESPANCA, Florbela. *Poemas de Florbela Espanca*. Org. Maria Lucia Dal Farra. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIMA, Luiz Costa. A questão dos gêneros. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. vol. 1.

MACHADO, Gilka. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1978.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997, v. 3, p. 801-809.

MAGALHÃES, C. C. Novos olhares sobre a obra de Florbela Espanca. *Revista Odisseia*, Rio Grande do Norte, n. 12, p. 1-13, 2014.

MERQUIOR, José Guilherme. Natureza da lírica. In: \_\_\_\_\_. *A astúcia da mimese: ensaios sobre lírica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

PIRES, Antonio Donizete. Lugares-comuns da lírica, ontem e hoje. *Revista Linguagem: Estudos E Pesquisas*, Goiás, vol. 10, n. 1, p. 1-30, 2007.

SILVA, Luiz Carlos Mangia. Traduções poéticas de epigramas eróticos gregos. *Revista Scientia Traductionis*, Florianópolis, n. 10, p. 172-178, 2011.

VASCONCELLOS, P. S. *Efeitos intertextuais na Eneida de Virgílio*. São Paulo: Humanitas, 2001.

VASCONCELLOS, P. S. Reflexões sobre a noção de “arte alusiva” e de

intertextualidade no estudo da poesia latina. *CLASSICA – Revista brasileira de estudos clássicos*, v. 20, n. 2, p. 239-260, 2007.

## Teletandem e rodas de conversa: um estudo sobre a mediação

### *Teletandem and conversation circles: a study about mediation*

**Bruna da Silva Campos**

Mestra e Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. Bolsista CAPES.  
E-mail: [silvacampos.bruna@gmail.com](mailto:silvacampos.bruna@gmail.com)

**Resumo:** Teletandem é uma modalidade de aprendizagem telecolaborativa de línguas mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, cujo objetivo é o contato entre universitários brasileiros e estrangeiros, promovendo o intercâmbio de suas línguas e culturas. Um dos diferenciais do Teletandem é a sessão de mediação realizada após as interações; seu intuito é conduzir os participantes a refletir acerca dos processos de ensino e de aprendizagem colaborativos (TELLES; VASSALLO, 2006). O escopo deste estudo foi analisar como a mediação tem auxiliado os interagentes nesse contexto. Para atingir tal objetivo, adotaram-se como aporte teórico trabalhos que versam sobre dois componentes presentes no Teletandem: a aprendizagem de línguas e as sessões de mediação (SILVA, 2008; TELLES, 2009; SALOMÃO, 2011, 2012; GARCIA, 2015; EVANGELISTA e SALOMÃO, 2019). Nossa metodologia de pesquisa assim como os instrumentos de coleta de dados foram de natureza qualitativa e interpretativista (DÖRNYEI, 2007). A análise dos dados revelou que a mediação tem auxiliado os interagentes de diferentes formas, como conduzi-los a refletir sobre sua aprendizagem no Teletandem e sugerindo temas e ideias a serem contemplados nas sessões de interação. Acredita-se que, por meio dos resultados deste estudo, possa ser possível contribuir com os mediadores nas sessões de mediação e, conseqüentemente, com os interagentes, de forma que eles possam se beneficiar das potencialidades desse contexto.

**Palavras-chave:** Mediação. Telecolaboração. Teletandem.

**Abstract:** Teletandem is a telecollaborative language learning modality mediated by digital information and communication technologies, whose objective is the contact among Brazilian and foreign university students, promoting the exchange of their languages and cultures. One of the differentials of Teletandem is the mediation session held after the interactions, its goal is to lead participants to reflect on the collaborative teaching-learning process (TELLES; VASSALLO, 2006). The scope of this study was to analyze how mediation has helped participants in this context. To achieve this goal, it was adopted as theoretical contribution works that deal with two components present in Teletandem: language learning and mediation sessions (SILVA, 2008; TELLES, 2009; SALOMÃO, 2011, 2012; GARCIA, 2015; EVANGELISTA and SALOMÃO, 2019). Our research methodology as well as the data collection instruments had a qualitative and interpretative nature (DÖRNYEI, 2007). Data analysis revealed that mediation has helped participants in different ways such as leading them to reflect on their learning in Teletandem and suggesting themes and ideas to be considered in the interaction sessions. It is believed that through the results of this study, it may be possible to contribute to the mediators in the mediation sessions and, consequently, to the participants, so that they can benefit from the potentialities of this context.

**Keywords:** Mediation. Telecollaboration. Teletandem.

## 1 Considerações iniciais

A aprendizagem de línguas em (tele)tandem envolve pares de falantes de diferentes idiomas, que atuam colaborativamente com o intuito de aprenderem a língua um do outro (TELLES, 2009). Cada um dos componentes da dupla será aluno da língua que anseia aprender e colaborador na aprendizagem de sua língua materna ou de proficiência para seu parceiro. Telles (2009) compreende o Teletandem como uma modalidade de aprendizagem de línguas assistida por computador, a distância, síncrona, concretizada por meio de recursos de áudio e vídeo.

Após os participantes do projeto praticarem em parceira suas línguas, eles têm a oportunidade de refletir acerca do seu processo de aprendizagem e colaboração ao longo da conversa com o seu par estrangeiro por meio de uma sessão de mediação, uma vez que, segundo Evangelista e Salomão (2019), o interagente de Teletandem pode não ser capaz, por si só, de explorar amplamente todas as potencialidades desse contexto. Telles e Vassallo (2006) compreendem essa reflexão ao término de cada sessão de interação como um diferencial do Teletandem, quando o comparam com um *chat*, pois não é comum que tal reflexão ocorra nesse meio.

O presente estudo voltou-se para a mediação com o escopo de analisar como ela tem auxiliado os interagentes no contexto de Teletandem, baseando-se na seguinte pergunta de pesquisa: *de que forma a mediação tem auxiliado os interagentes no contexto de Teletandem?*

Na próxima seção, discorre-se acerca do Teletandem, contexto do presente estudo, que deriva do *Tandem*.

## 2 Fundamentação teórica

### 2.1 Do Tandem ao Teletandem

A aprendizagem de línguas em *tandem* envolve pares de falantes de diferentes línguas trabalhando, de maneira colaborativa, para aprenderem o idioma um do outro. *Tandem* refere-se a uma proposta de aprendizagem colaborativa, sendo essa dimensão explicitada na metáfora que lhe dá nome: *tandem* é uma palavra de origem inglesa usada para denominar bicicletas de dois assentos (*tandem bicycles*), isto é, bicicletas cujo esforço conjunto dos dois ciclistas as colocam em movimento (SOUZA, 2003).

Segundo Vassallo e Telles (2006), a prática de *tandem* ocorre por meio de sessões bilíngues de conversação em um contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem, no qual há o compartilhamento de ideias, pensamentos e informações culturais. O *tandem* pode ser realizado face a face, ou seja, presencialmente, e pelo *e-tandem*, que permite a comunicação entre dois indivíduos por meio de troca de e-mails, ou por outros meios de comunicação como telefone, videoconferência e *chat* (SILVA, 2008).

De acordo com Vassallo e Telles (2006), o *tandem* é pautado por três princípios, apresentados a seguir:

1. *As línguas não devem ser misturadas (separação de línguas)*: os participantes têm o mesmo tempo para falarem a sua língua materna e a língua alvo;
2. *Reciprocidade*: o *tandem* é uma troca livre e mútua de conhecimento sobre uma língua e uma cultura;
3. *Autonomia*: os participantes são livres para decidir o quê, quando, onde e como estudar, assim como por quanto tempo eles desejam fazer isso.

Embora o *tandem*, que tem como uma de suas características ser presencial, tenha aspectos positivos, devido às dificuldades econômicas e às dimensões geográficas observadas no contexto brasileiro, não teve grande alcance, logo, o *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* foi criado de modo a ser uma medida alternativa, a fim de que as sessões de interações pudessem continuar acontecendo.

A aprendizagem em Teletandem ocorre quando o processo de ensino e de aprendizagem é assistido pelo computador, ao utilizar recursos de escrita, leitura e videoconferência. Esse acesso, por meio da web, proporciona aos alunos o contato com línguas e culturas estrangeiras, além do estabelecimento de parcerias, amizades e trocas de informações culturais entre os pares interagentes (TELLES, 2009).

O Teletandem tem as mesmas características e princípios de aprendizagem em regime de *tandem*, a não ser pela diferença que o *tandem* face a face é restrito a pessoas que se encontram no mesmo local geográfico, e o *e-tandem* está limitado às habilidades de leitura e escrita, enquanto que o Teletandem conjuga as quatro habilidades: produção e compreensão oral, leitura e escrita, sem que os indivíduos tenham de estar necessariamente no mesmo lugar (SALOMÃO, 2011).

De acordo com Telles (2006), a perspectiva de aprendizagem que embasa o Teletandem pauta-se em conceitos do sociointeracionismo vygotskyano. A aprendizagem, na perspectiva sociointeracionista, ocorre pela interação social mediada pela linguagem, sendo compreendida como uma construção de significados pelo indivíduo.

A seguir, discute-se acerca de um diferencial do Teletandem, a mediação, foco deste estudo, que é subsidiada por conceitos vygotskyanos.

## 2.2 Mediação no Teletandem

Uma vez que a mediação no Teletandem é pautada em pressupostos vygotskyanos, torna-se necessário apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada. A ZDP é um elemento de grande importância, sendo compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991).

O mediador, no Teletandem, é um parceiro de discussão para o interagente, que faz a intermediação da aprendizagem. Essa intermediação analisada a partir de pressupostos vygotskyanos de desenvolvimento potencializa a percepção da relevância da interação social e da importância de o aprendiz refletir acerca de sua própria prática enquanto aprendiz da língua do outro e professor de sua língua (SALOMÃO, 2012).

Costa, Salomão e Zakir (2018) compreendem que há a necessidade de se motivar os interagentes de Teletandem de modo a usarem suas próprias habilidades para aprender, de maneira independente e colaborativa e a refletir sobre seu processo de aprendizagem, tomando decisões, revisando-as continuamente e avaliando esse processo. Nesse viés, as autoras entendem que o mediador é uma terceira pessoa que se torna parte do ensino-aprendizagem colaborativos, orientando os interagentes a refletir acerca de sua própria prática como aprendizes da língua alvo e professores de sua própria língua. Ressalta-se que a mediação em Teletandem conduz o mediador a refletir acerca da mediação, não apenas como um auxílio para o par menos competente, mas também como uma relação multidirecional, na qual todos os envolvidos são influenciados (CAMPOS, 2018).

De acordo com Telles (2009), no Teletandem, o professor é o mediador do ensino-aprendizagem dos interagentes, orientando-os em suas escolhas e usando seus conhecimentos teóricos e profissionais com o intuito de gerenciar as dificuldades encontradas pelos aprendizes, bem como orientá-los quanto aos processos e estratégias de aprendizagem.

As sessões de mediação são encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de Teletandem) e o mediador (aluno de graduação ou pós-graduação com experiência no Teletandem), em que eles podem discutir acerca de aspectos relacionados à prática do aluno e refletir juntos sobre dúvidas, problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de Teletandem, questões culturais e possíveis impasses (SALOMÃO, 2011; CAVALARI; ARANHA, 2019).

A mediação no Teletandem tem sido feita de diferentes formas, como por sessões individuais ou em grupos, bem como pelo uso de diários reflexivos, dialogados ou não (EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019). Nesse sentido, as autoras afirmam que há a necessidade dessas sessões de mediação, haja vista que os interagentes podem não ser capazes de explorar completamente o potencial que esse contexto proporciona.

O mediador é um parceiro de discussão, auxiliando os interagentes a fazer conexões através de seus conhecimentos e de suas vivências, isto é, pela mediação, há um diálogo entre mediador e interagente (BRAMMERTS; CALVERT; KLEPPIN, 2002, *apud* EVANGELISTA; SALOMÃO, 2019).

Segundo Garcia (2015), na mediação, o professor/pesquisador/mediador incentiva os aprendizes a discorrerem sobre suas experiências, focando questões positivas ou negativas. Ele orienta os aprendizes diante de dificuldades, fomenta ideias e reflexões, sugere temas a serem abordados nas parcerias.

Telles (2015) afirma que, durante a primeira década do Teletandem, houve, a partir da mediação, um suporte educacional proporcionado pelo diálogo conduzido pelos mediadores enfocando estratégias de aprendizagem e aspectos linguísticos e culturais.

Evangelista e Salomão (2019) afirmam que o *feedback* dos mediadores deve estabelecer um diálogo que ajude os interagentes a refletirem a respeito de sua aprendizagem. As pesquisadoras entendem que a mediação deve ser vista em Teletandem como uma parte essencial do processo de aprendizagem, visto que apoia os participantes a compreender as sessões como indo além de conversar, isto é, um exercício de autonomia e reflexão sobre a prática.

Nessa perspectiva, Telles e Vassallo (2006) compreendem a mediação, após cada sessão de interação, como um diferencial do Teletandem, quando comparado a um *chat*, pois não é comum que isso ocorra nesse meio. Os autores advogam que a mediação pode focar conteúdo, cultura, forma, léxico e o processo de interação do Teletandem.

De modo a sintetizar os objetivos da mediação em Teletandem expostos por esses diferentes pesquisadores, apresenta-se o seguinte quadro:

**Quadro 1** – Síntese dos objetivos da mediação em Teletandem

<b>Objetivos da mediação</b>	<b>Referencial teórico</b>
1. Promover discussão/diálogo (sobre dúvidas, problemas na interação, questões culturais, aspectos linguísticos e impasses).	Salomão (2011, 2012); Telles (2015); Evangelista e Salomão (2019).
2. Auxiliar o interagente a refletir sobre o papel de aprendiz da língua estrangeira e professor de sua língua materna.	Salomão (2012); Costa, Salomão e Zakir (2018).
3. Conduzir os interagentes a refletirem sobre seu processo de aprendizagem.	Telles e Vassallo (2006); Salomão (2011, 2012); Garcia (2015); Costa, Salomão e Zakir (2018); Cavalari e Aranha (2019); Evangelista e Salomão (2019).
4. Orientar os interagentes, sugerir temas e fomentar ideias.	Telles (2009); Garcia (2015).

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos objetivos da mediação em Teletandem, apresentados anteriormente, compreende-se que ela permite que o interagente desfrute de todos os benefícios que esse contexto oferece tendo em vista que, por meio das sessões de mediação, há um suporte para o aprendiz após cada sessão de interação.

A seguir, apresenta-se a metodologia de pesquisa.

### **3 Metodologia**

#### *3.1 Natureza da pesquisa*

O presente estudo tem caráter qualitativo. Segundo Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por dados que, em um primeiro momento, não são numéricos, ou seja, a análise é realizada por métodos não estatísticos. Nesse sentido, há uma análise interpretativa dos dados, na qual há a possibilidade de se obter interpretações alternativas. Ao final desse processo, os resultados são obtidos a partir da visão subjetiva do pesquisador.

#### *3.2 Contexto e participantes da pesquisa*

A dinâmica do Teletandem consiste em encontros semanais entre um interagente, que esteja em Araraquara (não necessariamente precisa ser um falante

nativo de língua portuguesa) com um interagente estrangeiro fluente em outra língua, como a inglesa, por meio do *Skype*. Esses encontros são denominados sessões de interação, cada uma delas tem 60 (sessenta) minutos, e nelas um interagente, em um primeiro momento, faz o papel de aluno da língua estrangeira que deseja aprender por 30 (trinta) minutos, falando e praticando a língua de seu parceiro, e, nos demais 30 (trinta) minutos, ele torna-se o tutor de sua língua materna ou de proficiência para seu parceiro, alternando, dessa maneira, as línguas.

Depois do término das interações via *Skype*, os interagentes participam das sessões de mediação, que são realizadas no formato de rodas de conversa, uma vez que os participantes se dispõem ao redor de uma grande mesa dentro do laboratório de idiomas, em que, juntamente com as mediadoras do projeto, têm aproximadamente 30 (trinta) minutos para refletirem acerca das interações.

Durante o período da coleta de dados, investigaram-se 16 (dezesesseis) interagentes brasileiros, estudantes de graduação, dos cursos de Letras, Pedagogia, Ciências Econômicas, Administração Pública, e de pós-graduação, que realizaram Teletandem de língua inglesa e portuguesa com alunos de 4 (quatro) universidades norte-americanas.

### 3.3 Coleta de dados e procedimentos de análise

Com o objetivo de analisar como a mediação tem auxiliado os interagentes no contexto de Teletandem, o *corpus* desta pesquisa foi obtido por meio de três instrumentos de coleta de dados, a fim de investigar de que maneira a mediação auxilia e como ela é compreendida pelos participantes de pesquisa em três diferentes momentos (antes, durante e após as sessões), conforme se pode observar no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Instrumentos de pesquisa e suas finalidades

<b>Instrumento</b>	<b>Questionário inicial</b>	<b>Sessões de mediação</b>	<b>Questionário final</b>
<b>Finalidade</b>	Depreender as expectativas quanto à mediação durante as sessões de Teletandem.	Encontrar relatos/reflexões na mediação que indiquem que ela tem auxiliado os interagentes em questões linguísticas e/ou culturais.	Confirmar ou não as expectativas dos interagentes frente à mediação; Corroborar com os demais achados.
<b>Período</b>	Antes do início das sessões de interação.	Ao longo das sessões de interação.	Após o término das sessões de interação.

Fonte: Elaboração própria.

Na próxima seção, apresenta-se a análise dos dados a partir das categorias de análise, preestabelecidas de acordo com o arcabouço teórico desse estudo.

## 4 Análise de dados

A análise de dados foi dividida em 4 (quatro) categorias, levantadas prioritariamente a partir dos objetivos da mediação em Teletandem, segundo

pesquisadores desse contexto. Dessa maneira, as categorias foram separadas em: 1. promover discussão/diálogo; 2. auxiliar a reflexão sobre os papéis dos interagentes; 3. conduzir reflexão sobre a aprendizagem; 4. orientar os interagentes, sugerir temas e fomentar ideias. Tais categorias são utilizadas com o intuito de responder à pergunta de pesquisa: *de que forma a mediação tem auxiliado os interagentes no contexto de Teletandem?*

#### 4.1 Promover discussão/diálogo

Segundo Salomão (2011, 2012), Telles (2015) e Evangelista e Salomão (2019), um dos objetivos da mediação no Teletandem é a promoção de discussão e diálogo sobre dúvidas, problemas provenientes das interações, questões culturais, aspectos linguísticos e possíveis impasses nas sessões de Teletandem.

A interagente 1, ao responder à pergunta do questionário inicial, em 25 de setembro de 2019, “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?”, afirmou:

##### Excerto 1

**Questionário inicial** - “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?”

**INTERAGENTE 1:** É sempre interessante conversar com as outras pessoas que também estão fazendo o Teletandem, pois há uma grande troca de experiências e, quando uma interação não saiu como planejado no dia, é reconfortante ouvir de uma outra pessoa isso também.

Conforme se pode observar no excerto acima, a interagente 1 compreende que, por meio das sessões de mediação, após as sessões de Teletandem, existe um diálogo, ou, como ela mesma afirmou, uma “conversa” entre os interagentes, como, por exemplo, em relação a problemas da interação, como quando “uma interação não sai como planejado no dia”, havendo “uma grande troca de experiências”.

Na sessão de mediação do dia 16 de outubro de 2019, emergiu o tema cultura e identidade, recorrente nas rodas de conversa, haja vista que o objetivo do Teletandem é a promoção do intercâmbio linguístico e cultural entre seus participantes (TELLES, VASSALLO, 2006). A interagente 1 comentou a respeito de como o seu par se identificava; logo em seguida, o interagente 2 expôs sua opinião acerca do que foi apresentado pela interagente 1, havendo, portanto, dessa maneira, um diálogo acerca de uma questão cultural, como pode-se notar no excerto a seguir.

*Excerto 2***Sessões de mediação**

**INTERAGENTE 1:** Uma coisa que aconteceu semana passada, os pais do meu parceiro são argentinos, e ele foi e se apresentou falando que ele era argentino, e eu ah, quando você mudou pra cá, você veio tipo pra estudar? Porque tipo (incompreensível), ele falando português tava com o sotaque inglês (incompreensível), ele “não, eu nasci aqui”. E aí várias vezes, tipo até hoje, ele diz toda vez, “não, porque eu sou argentino”. Eu fiquei muito tipo: nossa, estranhei tipo (incompreensível), tanta gente de tantos países diferentes, que a gente fica ah, não, porque eu sou italiano, sei lá, indígena e não sei o quê... Aí, várias vezes, eu fiquei tipo, mas ele é americano, estadunidense, só que toda hora ele fica falando “porque eu sou argentino”... “vem dos meus pais, minha família é argentina”.

**INTERAGENTE 2:** É porque tem aquele aspecto cultural também, às vezes ele é americano, mas a vivência dele, a cultura dele dentro da casa pode ser totalmente latina. Aí, então é difícil você se afirmar eu sou americano, parece que é uma inverdade. Você nasceu naquele solo, mas a sua cultura é outra.

**INTERAGENTE 1:** Que nem um dia que ele me falou que gosta de música argentina, e falou que, uma vez por ano, ele vem pra Argentina... então tipo que ele fica em dois mundos, está com a cultura da Argentina e dos Estados Unidos.

(Transcrição da sessão de mediação de 16 de outubro de 2019).

Ao analisar o excerto anterior, constata-se que as mediadoras dessa sessão de mediação permitiram que os dois interagentes dialogassem e trocassem experiências, ideias a respeito do tema cultura e identidade, uma vez que não houve interferência nesse diálogo, portanto, permitindo que os interagentes refletissem juntos acerca desse tema. Quando a interagente 1 comentou que seu parceiro, nascido nos EUA, se identificava como argentino, e teve dúvidas e reflexões a respeito disso, o interagente 2 falou sobre a questão cultural que pode estar por detrás desse reconhecimento identitário do parceiro da interagente 1 e, logo em seguida, ela trouxe um exemplo retirado de uma sessão de interação que vai ao encontro da argumentação realizada pelo interagente 2, confirmando um diálogo acerca de questões culturais.

Ao responder a questão “O que você achou da mediação?” do questionário final, em 13 de novembro de 2019, a interagente 1 afirmou que, por meio das sessões de mediação, ela pôde ouvir as experiências dos outros participantes, ou seja, houve, ao longo das rodas de conversa, a promoção de diálogo, conforme apresentado no excerto 3:

*Excerto 3***Questionário final - “O que você achou da mediação?”**

**INTERAGENTE 1:** Achei interessante ouvir as experiências das outras pessoas no mesmo projeto que eu.

Já ao responder a questão “De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?”, a interagente 1 afirmou:

*Excerto 4*

**Questionário final** - “De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?”

**INTERAGENTE 1:** A mediação me auxiliou no quesito de não ficar tão nervosa com as minhas interações, pois eu sempre podia ouvir o que as outras pessoas estavam sentindo nas delas.

Novamente, a interagente 1 mencionou a respeito de ouvir os demais participantes do Teletandem, logo, em sua opinião, houve, de fato, a promoção de diálogo nas sessões de interação, uma vez que, por meio delas, ela passou a ficar menos nervosa em suas interações, pois ouvia relatos dos demais interagentes a respeito de como se sentiam em suas conversas.

Pode-se depreender da análise dos excertos anteriores que as mediações em forma de rodas de conversa têm auxiliado os interagentes em questões linguísticas e culturais, por meio da promoção de discussão e diálogo de diferentes temas relacionados às sessões de interação.

*4.2 Auxiliar a reflexão sobre os papéis dos interagentes*

Salomão (2012) e Costa, Salomão e Zakir (2018) compreendem que a mediação no Teletandem deve auxiliar o interagente a refletir sobre seu papel de aprendiz da língua estrangeira e professor de sua língua materna ou de proficiência.

No questionário inicial, respondido em 25 de setembro de 2019, a interagente 3, embora fosse novata no projeto Teletandem, tinha a consciência sobre a importância de se colocar como aprendiz de língua inglesa e professora de sua língua materna para o seu interagente estrangeiro, como observa-se no excerto 5:

*Excerto 5*

**Questionário inicial** - “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?”

**INTERAGENTE 3:** (A mediação) Me ajudará a compreender melhor meu papel de aprendiz e de alguém que pode ajudar o outro no aprendizado de outra língua.

A interagente 3 entendia que as sessões de mediação poderiam ajudá-la a compreender melhor os dois papéis que exerceria ao longo das interações: de aprendiz da língua alvo e professora de sua língua materna, indo ao encontro de um dos princípios que regem o Teletandem: a reciprocidade, que diz respeito a troca livre e mútua de conhecimento acerca de uma língua e de uma cultura (VASSALLO; TELLES, 2006).

Na sessão de mediação de 15 de outubro de 2019, a mediadora 1 questionou os interagentes acerca de outro princípio do Teletandem: a separação de línguas, que preconiza que as línguas devem ser faladas em proporções iguais, conforme transcrito no excerto seguinte:

*Excerto 6***Sessões de mediação**

**MEDIADORA 1:** Vocês falaram que, na semana passada, vocês se policiaram em falar inglês, português. Conseguiram hoje? Como foi? Vocês falaram 30 minutos em português e os outros...?

**INTERAGENTE 3:** Eu percebi que ela quis voltar pro inglês mais rápido, por exemplo, não tinha dado meia hora, só que eu tentei também olhar o meu lado, e perguntei você não tem mais nenhuma pergunta? Porque aí, a gente segue pro inglês mesmo.

(Transcrição da sessão de mediação de 15 de outubro de 2019).

A interagente 3, ao responder o questionamento da mediadora 1, se demonstrou preocupada com a parte da sessão realizada em português, uma vez que perguntou para a sua parceira se ela não tinha mais nenhuma pergunta a ser feita para ela, haja vista que os interagentes estrangeiros dessa turma em questão costumavam trazer uma lista de perguntas a serem feitas para os parceiros brasileiros, portanto a interagente 3 fez o papel de professora de sua língua materna para o seu par.

Tendo em vista que a interagente 3 comentou acerca das perguntas, a mediadora 1 retoma esse tema ao perguntar:

*Excerto 7***Sessões de mediação**

**MEDIADORA 1:** Eles trazem as perguntas pra vocês?

**INTERAGENTE 3:** Isso, trouxe a pergunta de novo, mas eu tentei o máximo que eu podia falar em português na hora do português, eu usava somente se ela não entendia mesmo. Ela ficava olhando pra minha cara de paisagem, aí eu falava... Mas tentei falar o máximo que ela conseguia entender.

(Transcrição da sessão de mediação de 15 de outubro de 2019).

Novamente, a interagente 3 se demonstrou preocupada com a aprendizagem de português de sua parceira, ao afirmar que tentou ao máximo falar em português nos 30 (trinta) minutos da sessão de interação dedicados a essa língua.

A mediadora 1 questionou os interagentes sobre o que eles faziam (as técnicas) para ensinar português aos parceiros, e a interagente 3, ao responder que isso é “uma coisa muito orgânica”, se colocou de novo no papel de professora de sua língua materna para o seu interagente. Cabe esclarecer que a interagente 3 teve a necessidade de trocar de parceira, haja vista que, na primeira semana de interação, ela interagiu com uma garota, e a partir da segunda semana, com um garoto.

*Excerto 8***Sessões de mediação**

**MEDIADORA 1:** E essas técnicas que vocês usam pra ensinar português e tal, vocês estão conversando com eles ou surgiu vocês estão falando, corrigiu, corrigiu?

**INTERAGENTE 3:** Eu acho que é uma coisa muito orgânica, na verdade, porque a gente percebe que a pessoa tem facilidade com tradução ou... juntando com sinônimos pra eles entenderem, eu acho que mais tipo engloba tudo, de traduzir, de explicar em inglês, começa a explicar em português, tentar relacionar com alguma coisa. Eu acho que depende muito do nível da pessoa tem pra entender. Hoje, eu tive que começar em português e ir passando pro outro idioma.

(Transcrição da sessão de mediação de 15 de outubro de 2019).

No excerto acima, a interagente 3 deu exemplos de técnicas, estratégias que ela utilizou para auxiliar seu parceiro na aprendizagem de português, como o uso de sinônimos e tradução, demonstrando seu envolvimento como tutora dessa língua para seu par, assim como tendo uma postura colaborativa, que remete ao contexto de Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006).

No excerto que segue, da sessão de mediação do dia 22 de outubro de 2019, a mediadora 1 explicou o fato dos interagentes estrangeiros da turma em questão serem iniciantes na aprendizagem de português e pediu para que os interagentes de Araraquara fossem compreensivos com eles. Além disso, ela questionou os alunos brasileiros sobre avisar o momento de trocar as línguas, referindo-se novamente ao princípio da separação de línguas no Teletandem, conforme se pode observar:

*Excerto 9*

**MEDIADORA 1:** Se eu não me engano, as turmas de Washington são iniciantes, eles têm aulas tipo todos os dias, então é normal (incompreensível) eles terem dificuldade pra falar com vocês, e ficar só seguindo o tema da apostila, então assim ter uma compreensão...

Vocês preferem que alguém avise vocês (em relação ao horário)?

**INTERAGENTE 3:** Pela primeira vez, foi a pessoa da interação que perguntou como eu queria fazer, porque era sempre, nas duas primeiras, eu que perguntei qual começar. Aí eu falei, ah, vamos começar com o português (incompreensível), só que acabou que tipo foi uma hora praticamente em português, porque quando tipo ele ficava sem assunto eu perguntava tem algum desses tópicos que você queira? E ele sempre achava pra mim uma pergunta pra fazer em português.

**MEDIADORA 1:** Você acha que isso prejudicou você?

**INTERAGENTE 3:** Não! Porque eu até achei, por exemplo, na minha primeira interação, eu tinha ficado com culpa porque eu tinha falado tanto em inglês, que eu falei eu não ajudei o tanto que eu deveria.

(Transcrição da sessão de mediação de 22 de outubro de 2019).

A interagente 3, em sua primeira resposta, afirmou que não foi possível respeitar o princípio da separação de línguas, em um primeiro momento. Ademais,

novamente, a interagente 3 se mostrou solícita, quando perguntava ao seu parceiro se ele tinha mais alguma pergunta a ser feita, com o intuito de continuar a conversa.

Percebendo que as línguas não foram faladas em proporções iguais, ou seja, houve a falta de isonomia de condições entre as línguas, a mediadora 1 questionou a aprendiz brasileira se ela se sentiu prejudicada por não ter falado inglês durante 30 (trinta) minutos, e ela respondeu de forma enfática que não, pois ela acreditava que, em sua primeira interação, havia falado muito em inglês, logo, não dando oportunidade de sua parceira falar em português. Nesse sentido, nota-se que a interagente 3, em mais uma oportunidade, apresentou uma postura colaborativa e recíproca com o seu parceiro, no sentido de ter a consciência de que no Teletandem há um processo de ensino-aprendizagem colaborativo.

Ao responder ao questionário final, à pergunta “De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?”, em 05 de novembro de 2019, além de enfatizar o auxílio à reflexão quando disse que a mediação “fez os participantes enxergarem coisas que somente a interação não é capaz de fazer” e sobre a insegurança ao participar do projeto, a participante afirmou que, por meio das rodas de conversa, ela se tornou mais compreensiva com os seus parceiros, demonstrando outra vez uma preocupação com os seus pares e com seu papel de professora de português.

*Excerto 10*

**Questionário final** – “De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?”

**INTERAGENTE 3:** Fez os participantes enxergarem coisas que somente a interação não é capaz de fazer, nos tornou mais compreensivos com os parceiros e ajudou com nossas próprias inseguranças.

Nos excertos analisados, não se encontraram menções ao outro papel que o interagente de Teletandem desempenha, o de aprendiz de língua estrangeira. Acredita-se que isso tenha ocorrido pelo fato da interagente 3 ser aluna do primeiro ano da graduação em Letras e, por essa razão, focar o ensino de português para o seu par e não a sua aprendizagem de inglês.

#### *4.3 Conduzir reflexão sobre a aprendizagem*

Para Telles e Vassallo (2006), Salomão (2011, 2012), Garcia (2015), Costa, Salomão e Zakir (2018), Cavalari e Aranha (2019) e Evangelista e Salomão (2019), por meio da mediação, os interagentes de Teletandem devem ser conduzidos a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem.

No questionário inicial, respondido em 03 de outubro de 2019, a interagente 4 afirmou que a mediação poderia auxiliá-la a refletir acerca das trocas de informações (entre os participantes) e de seu crescimento a cada semana, conforme o excerto a seguir:

*Excerto 11*

**Questionário inicial** - “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?”

**INTERAGENTE 4:** Será bom refletir sobre as trocas de informações e refletir sobre meu crescimento a cada sessão.

Na roda de conversa de 06 de novembro de 2019, como ocorre praticamente em todo início de uma sessão de mediação, a mediadora 2 perguntou a todos os participantes como tinha sido a interação daquela tarde, de modo a conduzir os alunos a participarem da conversa. A interagente 4 contou a respeito de algumas dificuldades que estava tendo em suas interações, demonstrando, dessa forma, uma reflexão acerca de sua aprendizagem no Teletandem.

*Excerto 12***Sessões de mediação**

**INTERAGENTE 4:** Eu tenho percebido nesses dias que eu travo muito, tipo quando eu fico nisso de ficar trocando... de língua, eu esqueço as palavras. Aí, às vezes, eu quero tipo falar aí o que é tal coisa, o que que é ball? Ai eu fico assim tipo e o que que é, eu imagino o que é, só que eu não consigo falar pra ela em português, e aí eu esqueço as palavras. Aí eu tipo tenho que pesquisar o que é pra falar pra ela tipo na minha língua, o que que é o contrário tipo. É muito confuso.

**MEDIADORA 2:** Vou dar uma dica, lá em Assis, que eu sou de Assis, e lá a gente faz Teletandem também, mas lá em Assis, a gente dá uma dica de cada semana a gente começar com a língua oposta a da semana anterior, por quê? Porque os trinta primeiros minutos são aqueles que você engaja na conversação, quando você troca pra outra língua, principalmente se a outra língua for estrangeira, demora pra tecla SAP ativar, você fica esquecendo, você fica dando umas travadas, então, a gente aconselha: começou a semana passada em português, começa essa em inglês e depois em português, e depois em inglês pra poder melhor aproveitar essa primeira meia hora pra ser justo pras duas partes.

(Transcrição da sessão de mediação de 06 de novembro de 2019).

Exercendo um dos papéis da mediação, que é orientar os aprendizes (TELLES, 2009, GARCIA, 2015), a mediadora 2 orientou a interagente 4 que, a cada semana, a interação seja iniciada com uma língua diferente com o intuito de que os dois interagentes (a brasileira e o estrangeiro) tirassem o máximo proveito da interação, indo ao encontro do princípio da reciprocidade (VASSALLO; TELLES, 2006).

No questionário final, respondido em 13 de novembro de 2019, a interagente 4, ao responder à questão “O que você achou da mediação?”, afirmou que, por meio das mediações, soube a respeito de assuntos não contemplados em sua interação, assim como percebeu que as dificuldades que encontrou eram vividas pelos demais interagentes, ou seja, a aprendiz brasileira conseguiu refletir sobre suas dificuldades e, conseqüentemente, pôde ter, através da mediação, sido auxiliada não apenas pela mediadora da turma, mas também pelos demais participantes.

*Excerto 13*

**Questionário final** - “O que você achou da mediação?”

**INTERAGENTE 4:** Muito legal. Soube de mais coisas que não tinha conversado com minha parceira e vi que as dificuldades eram passadas por todos.

Aprendizes que participam pela primeira vez do Teletandem geralmente não têm conhecimento acerca das sessões de mediação, logo não sabem de que forma poderão ou não serem auxiliados por elas, conforme podemos notar na resposta à pergunta “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?” da interagente 5 ao questionário inicial em 29 de setembro de 2019:

*Excerto 14*

**Questionário inicial** - “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?”

**INTERAGENTE 5:** Ainda não sei.

A mediadora 3, da turma em questão, a fim de ter um *feedback* dos interagentes acerca das rodas de conversa, os questionou, na segunda metade de suas interações, em 30 de outubro de 2019, sobre como as mediações tinham os ajudado em suas interações, como podemos observar a seguir:

*Excerto 15***Sessões de mediação**

**MEDIADORA 3:** As mediações, quando a gente vem, senta e conversa têm ajudado? O que é que vocês acham da gente lembrar do que vocês conversaram, de ouvir o colega, as experiências? Como que isso está sendo visto por vocês? Porque a gente está indo agora para as duas últimas, né? A gente está na segunda metade já de Harvard com as interações. Como que vocês veem isso?

**INTERAGENTE 5:** Nossa! Passou tão rápido. Eu acho que entra naquela parte de você refletir sobre o que aconteceu, porque senão acaba sendo uma conversa. Claro que assim no caso, como você mesma disse, eu acho que está sendo uma conversa entre amigos, é um momento bom vir aqui, falar com a (minha parceira), quando a gente troca mensagem também, mas você refletir que você está aprendendo nessa interação. Então... eu acho que entra nessa parte importante de você está refletindo sobre a sua evolução também.

(Transcrição da sessão de mediação de 30 de outubro de 2019).

A interagente 5 enfatizou, em sua fala, que a mediação a conduziu a refletir sobre a sua aprendizagem no Teletandem e afirmou que, se não houvesse esse momento, as interações não passariam de uma conversa indo ao encontro do que expõem Telles e Vassallo (2006), uma vez que entendem a mediação como um diferencial do Teletandem, haja vista que esse momento não ocorre em um *chat*. Além

disso, a interagente em questão afirmou que a mediação é um momento importante para refletir acerca de sua evolução no projeto.

Em resposta à questão “De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?” do questionário final, em 13 de novembro de 2019, a interagente 5 afirmou:

*Excerto 16*

**Questionário final** - “De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?”

**INTERAGENTE 5:** (A mediação) Me ajudou a estabelecer vínculos e compreender como os meus colegas estavam se desenvolvendo e ter um termômetro para o meu grau de interação. Foi uma experiência muito rica.

Ao responder que a mediação a ajudou a ter um termômetro para o seu grau de interação, pode-se depreender que a interagente 5 entendeu que, quando participava das rodas de conversa, ela conseguia refletir sobre sua interação, ou seja, sobre sua aprendizagem a partir das contribuições dos demais participantes e da mediadora. Nota-se que, embora, a princípio, ela desconhecesse a mediação, nesse momento, ela já tinha uma maior compreensão a respeito.

#### *4.4 Orientar os interagentes, sugerir temas e fomentar ideias*

De acordo com Telles (2009) e Garcia (2015), os interagentes devem ser orientados nas sessões de mediação, bem como temas podem ser sugeridos e ideias fomentadas nesses momentos.

A interagente 6, no excerto 17, em resposta à pergunta “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?”, no dia 23 de setembro de 2019, disse:

*Excerto 17*

**Questionário inicial** - “De que forma a mediação poderá ou não te auxiliar nas sessões de Teletandem?”

**INTERAGENTE 6:** (A mediação) Pode auxiliar dando direcionamentos, dicas através das trocas de experiências.

Ao afirmar que acreditava que as sessões de mediação poderiam auxiliá-la com direcionamentos e dicas, compreende-se que a interagente 6 entendia que, por meio das rodas de conversa, algumas orientações quanto às interações, por exemplo, poderiam ser fornecidas, indo ao encontro do que disserta Telles (2009) a respeito dos objetivos da mediação: orientar e mediar o ensino-aprendizagem dos interagentes. Além disso, quando ela falou sobre trocas de experiências, nota-se que ela esperava que as mediações fomentassem diálogo sobre as interações, como apontam Salomão (2011, 2012), Telles (2015) e Evangelista e Salomão (2019).

Ainda no que diz respeito ao direcionamento, citado no questionário inicial, pela interagente 6, e que pode ser compreendido como orientação, o excerto 18, extraído da sessão de mediação de 23 de setembro de 2019, traz um posicionamento da aprendiz brasileira acerca da ausência de “uma noção cultural” sobre o nosso país por parte de sua interagente estrangeira:

*Excerto 18*

**Sessões de mediação**

**INTERAGENTE 6:** Ela falou que eles já tinham uma perspectiva, por exemplo, da cultura nossa, por exemplo, do funk, e dos estereótipos. Eu acho que a nossa parceira, apesar de ter tido aulas de português, eu acho que ela não tinha muita perspectiva cultural. Eu acho que ela não tinha uma noção cultural, mas da língua ela tinha.

**MEDIADORA 4:** Bom, eu acho que o jeito que a gente aprende a língua aqui é diferente do deles. A gente aprende a língua junto com a cultura, então, talvez, seja diferente. Eu acho que é bom vocês preparem uma interação (a respeito disso).

(Transcrição da sessão de mediação de 23 de setembro de 2019).

Tendo em vista que um dos objetivos do Teletandem é promover o intercâmbio linguístico e cultural de seus participantes (TELLES; VASSALLO, 2006), a mediadora 4 comentou com a interagente 6, quanto ao modo como aprendemos língua e cultura estrangeiras no Brasil, mesmo que superficialmente, e a orientou a preparar junto com a sua parceira materiais para a próxima interação acerca da relação língua x cultura de modo a ajudá-la nessa questão.

Garcia (2015) compreende que, por meio da mediação, ideias são fomentadas. Nesse sentido, cabe destacar o fato de que através das rodas de conversa, a interagente em questão adotou a ideia compartilhada por uma das interagentes (referida como “7”), conforme se pode perceber:

*Excerto 19*

**Sessões de mediação**

**INTERAGENTE 6:** Eu acho que vou trazer um caderninho de anotações como a 7, porque parece que deve ajudar bastante.

(Transcrição da sessão de mediação de 07 de outubro de 2019).

Por fim, segundo Garcia (2015), a mediação auxilia os interagentes ao sugerir temas para as futuras interações e, de acordo com a interagente 6, foi o que aconteceu com ela, conforme podemos ver no excerto a seguir.

*Excerto 20*

**Questionário final** - “De que forma a mediação auxiliou (ou não) sua participação no Teletandem?”

**INTERAGENTE 6:** A mediação me ajudou a pensar em como me planejar para as próximas sessões.

Por meio das sessões de mediação, a interagente 6 teve condições de refletir sobre como se planejar para as próximas interações. Nessa perspectiva, ela pode ter sido auxiliada, orientada a planejar assuntos para as futuras conversas, por exemplo.

Após a discussão dos dados, na seção seguinte, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

## **5 Considerações finais**

Com o escopo de analisar como a mediação tem auxiliado os interagentes no contexto de Teletandem, por meio dos três instrumentos de coleta de dados – questionários inicial e final e transcrições de trechos das sessões de mediação –, pôde-se notar, ao final desta pesquisa, que a mediação, de forma geral, tem auxiliado os participantes desse projeto de diferentes maneiras. Para que isso ocorra, a figura do mediador tem grande importância, uma vez que ele tem o papel de promover e facilitar a exploração, por parte do interagente, das potencialidades do contexto colaborativo que é o Teletandem.

Por meio desse estudo, buscou-se responder à pergunta de pesquisa proposta, a saber: *de que forma a mediação tem auxiliado os interagentes no contexto de Teletandem?* A partir desse questionamento, foram levantadas 4 (quatro) categorias de análise, que correspondiam aos objetivos da mediação no Teletandem, segundo pesquisadores da área: 1. promover diálogo/discussão; 2. auxiliar a reflexão sobre os papéis dos interagentes; 3. conduzir reflexão sobre a aprendizagem e 4. orientar os interagentes, sugerir temas e fomentar ideias.

Partindo dessas 4 (quatro) categorias de análise, foi possível investigar, nos 3 (três) diferentes momentos de um ciclo de interações de Teletandem (antes, durante e após as interações), a forma como a mediação tem auxiliado os interagentes. Todas as categorias foram encontradas nessas fases, logo a mediação tem ajudado os participantes da pesquisa de modos distintos. Cabe ressaltar que, em um mesmo instrumento de coleta de dados, foi encontrada mais de uma categoria de análise, e isso pode ter ocorrido uma vez que, por meio da mediação, o interagente tem a oportunidade de relatar questões que ele acredita ser importantes em seu processo de ensino-aprendizagem colaborativo.

Por fim, considera-se que, por meio dos resultados deste estudo, possa ser possível contribuir com os mediadores nas sessões de mediação, haja vista que, ao terem conhecimento das formas como a mediação tem auxiliado os interagentes, eles terão mais segurança para conduzi-los em suas reflexões nas rodas de conversa de modo a beneficiá-los com as potencialidades do Teletandem.

## **Referências**

CAMPOS, B. S. *Estratégias de aprendizagem e Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?* 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2018.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. The Teacher's Role in Telecollaborative Language Learning: the case of Institutional Integrated Teletandem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, p. 555-578, 2019.

COSTA, L. M. G.; SALOMÃO, A. C. B.; ZAKIR, M. A. Transcultural and Transcontinental Telecollaboration for Foreign Language Learning: proposals and challenges. *Revista do GEL*, v. 15, p. 26-41, 2018.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: from face to face sessions to reflective journals. *Pandaemonium ger.* [online], v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no Teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Estudos Linguísticos*, v. 44, p. 725-738, 2015.

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no Projeto Teletandem Brasil*. 2012. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n.3, p. 653-677, 2011.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in Tandem a distância* (Português e Espanhol). 2008. 358f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, 2008.

SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 73-96, 2003.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in Teletandem: resources and strategies. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 603-632, 2015.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos – ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006. Disponível em: [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf).

TELLES, J. A. Teletandem: metamorfoses impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, p. 63-74, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27(2). PUC-SP, p.189-212, 2006.

VASSALLO, M. L. & TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, p. 83- 118, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.